



A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea**
(Organizadores)

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da ULisboa
9 a 11 de fevereiro de 2022
Lisboa

Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

setembro de 2022

Edição

© AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa
Portugal

ISBN: 978-989-8272-43-0

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Organizadores



Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa
Ana Paula Caetano, ULisboa
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa
Agnès van Zanten, CNRS, França
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa
Carmen Cavaco, ULisboa
Cecília Galvão, ULisboa
Cynthia Fleury, CNAM, França
David Rodrigues, ULisboa
Estela Costa, ULisboa
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa
Fernando Sabirón Sierra, AFIRSE | Universidad de Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, AFIRSE | Université Pédagogique Nationale, República Democrática do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, AFIRSE | Université de Pau, França
Gaspard Mbemba, AFIRSE | Université Marien Ngouabi, Congo
Isabel Baptista, Univ. Católica Portuguesa
Isabel Menezes, Universidade do Porto
Ivana Ibiapina, AFIRSE | Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, AFIRSE | Université Bordeaux IV, França
Jean-Pierre Pourtois, AFIRSE | Université de Mons, Bélgica
Joana Marques, ULisboa
Joana Viana, ULisboa
João Barroso, ULisboa
João Pedro da Ponte, ULisboa
João Pinhal, ULisboa
Jorge Ramos do Ó, ULisboa
José Brites Ferreira, Instituto Polit. Leiria
Lise Bessette, AFIRSE | Université du Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, AFIRSE | Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, França
Luís Miguel Carvalho, ULisboa
Manuela Esteves, ULisboa
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria João Cardona, Instituto Polit. Santarém

Maria Teresa Estrela, ULisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, AFIRSE | Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Nuno Dorotea, ULisboa
Patricia Ducoing, AFIRSE | Universidad Nacional Autonoma de Mexico, México
Patrícia Rosado Pinto, Univ. Nova de Lisboa
Patrick Boumard, Université de Bretagne Occidentale, Brest, França
Pedro Reis, ULisboa
Pierre Fonkoua, AFIRSE | ICT University, República dos Camarões
Rúben Marreiros, ULisboa
Sofia Freire, ULisboa
Teresa Seabra, ISCTE
Véronique Attias-Delattre, AFIRSE | Université Gustave Eiffel, França
Viriato Soromenho-Marques, ULisboa

Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Nuno Dorotea | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

A sociedade contemporânea confronta-se com uma crise civilizacional decorrente da conjugação, à escala planetária, de múltiplas crises – humanitária, pandémica, sanitária, ecológica, climática, demográfica, energética, alimentar, política, económica, social e cultural. Essas múltiplas crises, interdependentes, advêm, em grande medida, da globalização, da ocidentalização e do desenvolvimento. Nesse contexto, alicerçado num modelo de desenvolvimento hegemónico e globalizado, intensificam-se e ganham visibilidade problemas sociais complexos, tais como a diminuição da biodiversidade, a destruição do planeta através da poluição e do consumo excessivo dos recursos naturais, as guerras, a violência, a pobreza, as doenças, a degradação da vida quotidiana, as injustiças, as discriminações e as múltiplas desigualdades (socioeconómicas, educativas, de género, étnicas, de cor de pele, entre outras). A complexidade e a diversidade dos desafios podem ser compreendidas como oportunidades para a superação da arrogância do controle, da arrogância do saber e da arrogância do poder, no sentido de regastar e construir modos de pensar, de fazer e de viver sustentáveis, capazes de assegurarem a defesa da vida do planeta.

A educação não é condição suficiente para a transformação, contudo também não é possível transformar sem educar. Além dos problemas que suscitam, as crises também integram possibilidades de mudança, assim a transformação tem vindo a ocorrer paulatinamente, através de iniciativas contra-hegemónicas, centradas na tomada de consciência e na mobilização, veiculando a responsabilidade, a solidariedade, a crítica e a ética. Atendendo à amplitude e à complexidade dos desafios, a transformação requer mudanças, conjuntas e interdependentes, do ponto de vista institucional, social, económico, político, educativo e do pensamento. Face a tais desafios, quais as finalidades da educação? Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores são importantes na sociedade contemporânea? Qual o contributo das políticas públicas de educação? As práticas educativas podem promover o otimismo crítico, ativo, transformador e voluntarista? Que formação assegurar aos professores e educadores? Qual o contributo da investigação em educação para a produção de conhecimento científico sobre as políticas e as práticas educativas portadoras de inéditos viáveis?

L'EDUCATION ET LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE: CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

La société contemporaine connaît une crise civilisationnelle résultant de la combinaison, à l'échelle planétaire, de multiples crises – humanitaire, pandémique, sanitaire, écologique, climatique, démographique, énergétique, alimentaire, politique, économique, sociale et culturelle. Des crises multiples et interdépendantes qui découlent, en grande partie, de la mondialisation, de l'occidentalisation et du développement. Dans ce cadre, et à partir de ce modèle de développement hégémonique et mondialisé, les problèmes sociaux complexes s'intensifient et gagnent en visibilité. Des problèmes tels que le déclin de la biodiversité, la destruction de la planète par la pollution et la consommation excessive des ressources naturelles, les guerres et les violences qui mettent en exergue la pauvreté, les maladies, la dégradation de la vie quotidienne, les injustices, les discriminations et des inégalités multiples (socio-économiques, éducatives, de genre, ethniques, de couleur de peau, entre autres). La complexité et la diversité des défis peuvent être perçues comme des occasions uniques à saisir pour surmonter l'arrogance du contrôle, l'arrogance du savoir et l'arrogance du pouvoir, en vue de réparer et de bâtir des manières de penser, de faire et de vivre durables, en mesure d'assurer une défense de la vie sur la planète.

L'éducation n'est pas une condition de transformation suffisante. Toutefois, il n'est pas possible non plus de transformer sans éduquer. Outre les problèmes soulevés, ces crises offrent également des possibilités de changement. Ainsi, des transformations sont opérées graduellement, grâce à des initiatives contre-hégémoniques, centrées sur la sensibilisation et la mobilisation, porteuses de responsabilité, de solidarité, de critique et d'éthique. Face à l'ampleur et à la complexité des enjeux, toute transformation requiert des changements conjoints et interdépendants, dans un cadre institutionnel, social, économique, politique, éducatif et de pensée. Compte tenu de ces défis, quelles sont alors les finalités de l'éducation? Quelles sont les connaissances, compétences, attitudes et valeurs d'importance dans la société contemporaine? Quelle est la contribution des politiques publiques d'éducation? Les pratiques éducatives peuvent-elles promouvoir un optimisme critique, actif, transformateur et volontariste? Quelle formation assurer aux enseignants et éducateurs dans ce contexte? Quelle est la contribution de la recherche en éducation à la production de connaissances scientifiques sur les politiques et pratiques éducatives porteuses d'originalité et qui soient viables?

ÍNDICE

Simpósios Symposiums	6
<i>Percepções e experiências de docentes e estudantes do Ensino Superior em tempos de pandemia</i>	7
<i>Experiências “trans” formativas no ensino superior em tempos de pandemia</i>	7
<i>Aprendizagens e realizações na escola e universidade: inclusão escolar e docência em tempos pandêmicos</i>	16
<i>Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade - as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social</i>	22
<i>Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade – as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social</i>	22
<i>Singularidades da administração da educação e da autonomia da escola pública em Portugal e no Brasil: as vozes dos/as alunos/as na gestão escolar, práticas e desafios</i>	31
<i>Gestão escolar e democracia: a participação da comunidade educativa e as vozes dos/as alunos/as na administração de um agrupamento de escolas</i>	31
Ateliês Atelier	43
<i>Análise de perspetivas e práticas de docentes acerca do recurso ao jogo no(s) espaço(s) de aprendizagem escolar</i>	44
<i>Inteligência emocional e competências socioemocionais na educação superior: um diálogo possível?</i>	52
<i>Os desafios do ensino remoto em disciplinas teórico-práticas: a experiência do ensino da alfaiataria artesanal</i>	62
<i>Enegrecer a educação da cidade de São Paulo – Brasil</i>	71
<i>A pandemia da desinformação - um combate a partir do desenvolvimento explícito do pensamento crítico na disciplina de filosofia no ensino secundário</i>	81
<i>Ensino remoto emergencial: inseguranças e convicções no uso das tecnologias digitais para a formação de professores</i>	94
<i>Projeto de iniciação científica e tecnológica EAD (PICT): o processo de formação para a pesquisa no ensino superior à distância</i>	103
<i>O reinventar-se no ensino remoto: uma análise da EEMTI Gov. Luiz de Gonzaga Fonseca Mota</i>	112
<i>Aldeia de Pereira, Mirandela-Portugal: pioneira de educação de infância em Portugal</i>	120
<i>Abrindo janelas para o conhecimento: o atuar docente no contexto da pandemia</i>	128
<i>Intervenção precoce na infância, ser e estar entre crianças e adultos: o ponto de vista das famílias</i>	131
<i>La práctica socioeducativa de los gabinetes de mediación de conflictos</i>	141
<i>O desafio da transformação digital nas escolas: dimensões e indicadores de análise</i>	148

A formação de professores na contemporaneidade	161
A utilização de smartphones como ferramenta educativa na educação superior	169
A educação como caleidoscópio ou consequências inconsequentes	178
Práticas pedagógicas em EJA em interface com o trabalho	184
A participação dos alunos na escola: um desafio à qualidade da educação.....	193
Trabalho colaborativo: uma experiência desenvolvida no estágio pedagógico da formação de professores	202
Os impasses da educação do século XXI e o debate da educação domiciliar no Brasil	211
Textos de protestos: uma análise das manifestações de rua	221
Direitos humanos na escola: práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos pandêmicos	233
A extensão como espaço tempo formativo: circularidades na escola e os desafios em meio à pandemia da COVID-19.....	241
Educação do campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais	249
Aprender para ensinar: as licenciaturas e seu potencial formador	260
Trajetórias de vida de professores de educação física iniciantes: trajetórias de inserção profissional singulares?	269
Uma proposta de formação em serviço de professores em interculturalidade para acompanhar estudantes imigrantes	278
Tempos pandêmicos: reflexões sobre o processo avaliativo em contextos de ensino remoto emergencial em instituição de ensino superior no Brasil	286
Mulheres latino-americanas migrantes na Alemanha: formação experiencial e transformação identitária	294
Racionalismo, experimentação e afetividade - uma conversa entre Ferrer y Guardia, Lacerda de Moura e Félix Guattari.....	299
As competências do século XXI e as tecnologias na formação inicial de professores: scoping literature review	309
Politiques mises en œuvre au Mexique pour l'inclusion des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation	319
A educação à distância em contexto de pandemia: a perspectiva dos estudantes universitários	333
Desenvolvimento curricular das didáticas de formação inicial -perspectivas dos estudantes de educação de infância.....	340
A privação de liberdade em tempos líquidos: uma análise sobre a efetivação da educação em face do inédito-viável.....	351
As situações-limites em tempos líquidos: uma abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva	353

Concepções dos educadores/professores sobre a operacionalização da abordagem multinível em tempos de pandemia	355
L'éducation à distance comme méthode d'inclusion des étudiants handicapés au Mexico	367
Matériel pédagogique digital pour l'enseignement obligatoire au Mexique: aprende en casa	377
Diplômes de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Innovations et actions entreprises en période de pandémie.....	389
Taux d'obtention de diplômes dans huit programmes de premier cycle à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Une comparaison avant et pendant la pandémie	399
O trabalho da inclusão escolar no ensino fundamental: contribuições para a formação continuada do pedagogo.....	410
O presentismo e o adoecimento docente em tempos de pandemia.....	421
Experimentando cinema num lugar-escola: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação.....	431
Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais do Estado do Maranhão.....	439
Análise das competências digitais dos professores da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Palmas	462
A análise de necessidades de formação continua dos profissionais da saúde	471
A avaliação da formação no ciclo da gestão da formação profissional nos hospitais.....	480
Transferencia de aprendizajes entre colegio y el espacio formativo no formal del fútbol escolar	488
Escalando utopias na educação musical: potenciar o envolvimento parental para melhorar as competências dos alunos.....	500
Adoecimento e as condições de trabalho docente na educação superior no Brasil	511
A necessidade de articulação entre os atores intervenientes na inclusão: um desafio para a escola contemporânea.....	518
Percursos de identidade do professor em início de carreira em Cabinda, Angola: um contributo para actualização dos currículos de formação	524
A educação e a formação de adultos: os centros-social e de convívio e os modos de produção do conhecimento	538
A avaliação no estágio pedagógico: contributo para a formação integral do aluno	547
Política de formação contínua de professores do ensino primário em Angola (2001-2020)	555
Compreender as políticas educativas à luz do atual projeto de globalização	566
A meta narrativa dos direitos humanos e a educação inclusiva como direito humano no quadro de uma globalização excludente	575
Escrita inventada e mediação pedagógica: a apropriação da escrita por crianças de 6 anos....	583
O fazer-se docente no século XXI - capacitação continuada para metodologias ativas	590

O ensino de ciências em interfaces com os diferentes saberes na construção da formação escolar dialógica e multidimensional	598
Política de imigração: análise de documentos da união europeia para acolhimento, integração e inclusão.....	608
International computer and information literacy study (icils): avaliação do conhecimento de tecnologia da informação e comunicação de alunos e professores	617
Referencial de formação pedagógica de formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem: um estudo de caso em contexto de formação profissional	625
O direito à educação no brasil e ações de assistência estudantil do ifrn como forma de mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19	641
Representações & práticas da alternância na formação de educadores do campo: a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco	649
A licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco: antecedentes históricos, projeto pedagógico & proposta da formação por alternância do curso	659
Programa Alfabetizar Com Sucesso (pas): limites/contribuições do eixo pedagógico para o ensino da alfabetização, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras.....	669
COVID-19 no Amazonas e a vulnerabilidade na saúde e educação indígena.....	678
Competências digitais dos alunos em contexto escolar: o que diz a investigação?	683
A vulnerabilidade acrescida em saúde comunitária	698
Discutindo práticas de orientação docente na educação a distância: relatos de experiência em contextos de instituições de ensino superior no Brasil	704
Curriculo e a formação na Academia Estadual de Segurança Pública – AESP.....	712
(Re)união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada	721
Tipos de bullying mais frequentes no contexto desportivo: uma revisão da literatura	730
Reconstruyendo la acción tutorial del maestro en tiempos de incertidumbre: hacia un modelo analítico desde el cuidado.....	739
Crítica à implementação da nova política de educação especial do Brasil: em plena pandemia!	746
Práticas pedagógicas na educação infantil: entre o “ter” tempo e o “ser”	752
Qual o lugar das TIC na formação inicial de professores portugueses?	761
A observação interdisciplinar como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional .	772
Orientação pedagógica: estudo sobre as percepções, expectativas e necessidades de alunos doutorandos	779
Os desafios da geografia escolar no processo ensino-aprendizagem com o uso de tecnologias digitais na educação.....	789
Competências socioemocionais (CSE): caminhos para atender aos desafios da educação contemporânea.....	798

LIVRO DE ATAS DO XXIX COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL

SIMPÓSIOS | SYMPOSIUMS

Simpósio: *Percepções e experiências de docentes e estudantes do Ensino Superior em tempos de pandemia*

EXPERIÊNCIAS “TRANS” FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Salete LOSS

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS

adriloss@uffs.edu.br

Chaiane Maria BRUM

Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS

chai.brum@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de abordar sobre as experiências do ensino remoto no Ensino Superior durante o contexto pandêmico dos anos 2020 e 2021, da COVID 19. O estudo teve como objetivo investigar e identificar junto a professores e estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil), campus Erechim/RS, suas percepções acerca das experiências emocionais, formativas e profissionais na modalidade do ensino virtual. A coleta dos dados deu-se mediante a aplicação de questões endereçadas aos correios eletrônicos dos participantes. Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). O estudo revelou sobre a necessidade de uma pedagogia da escuta sensível no contexto educacional, de modo a gerar uma rede de comunicação passível de ir além dos conteúdos acadêmicos, de voltar-se para as dimensões pessoais e sociais dos sujeitos em seus processos formativos. O desafio da formação continuada com foco na escuta sensível frente às demandas do ensino na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino Superior, Estudantes e professores, Experiências, Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Estamos num momento histórico, planetário e existencial com muitos desafios acerca da saúde mundial, das desigualdades sociais e de desastres ecológicos. Nessa perspectiva, experienciou-se, ainda, um cenário assustador, o da pandemia - COVID 19. Um contexto em que a morte adentrou a sociedade como um furacão destruidor e com desafios enormes à ciência para a erradicação do vírus.

Nesse tempo de tantas incertezas fez-se necessária a recriação da vida em sociedade, das relações humanas em seus aspectos corporais, emocionais e afetivos, da organização do trabalho e da escolarização. A recriação que cada ser humano vivencia é carregada de sentimentos, percepções, pensamentos e ações que requerem a escuta atenta. Nessa perspectiva, principalmente nos tempos difíceis da crise sanitária provocada pela COVID - 19, o cuidado com a saúde mental e emocional do ser humano se faz fundamental.

Assim, os nossos espaços laborais, aqui de modo especial o contexto escolar, são desafiados à ampliação da escuta sensível em que ocorre a “[...] troca mútua, entre quem fala e quem escuta, em que ambos sujeitos do processo se doam para que haja a aceitação total da complexidade e completude do ser humano” (CIQUEIRA; SOUSA, 2011, p.16).

Nessa direção, surge o interesse pelo estudo com base na escuta das experiências dos professores e dos estudantes, no contexto universitário, a partir das situações vividas de ensino remoto e isolamento social.

ESCUITA SENSÍVEL NO CONTEXTO ESCOLAR

A profissão docente requer um trabalho interativo, cujo objeto de tarefa é o próprio ser humano. Esta profissão se distancia dos aspectos mecânicos do trabalho industrial uma vez que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 20). Nesse sentido, o trabalho pedagógico no contexto escolar é caracterizado pela sua dinamicidade e interações constantes, sua prática necessita de aspectos previamente estabelecidos que são constituintes e fundamentais para estas interações, pois “o professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 280).

Desse modo, no Ensino Superior é fundamental o diálogo interativo e reflexivo sobre conhecimentos, experiências e saberes para lidar com a complexidade das relações humanas e os desafios profissionais da contemporaneidade. Nesse viés, é importante que os espaços educativos promovam uma cultura de formação profissional problematizadora, em que, conforme Sacristán (2003), possamos sair da pedagogia moderna que enfatiza a metodologia do aprender a aprender, para a pedagogia que utiliza uma metodologia provocativa, instigando a capacidade do sujeito de transformar as formas de pensar as diferentes situações de aprendizagem.

Assim, diante do cenário vivenciado nos anos de 2020 e 2021 pela Pandemia – COVID 19, em que a sociedade mundial foi acometida pelo medo, pela insegurança, pelo isolamento social e para a necessidade de recriação no mundo do trabalho e das relações interpessoais, torna-se fundamental a escuta atenta e sensível às experiências emocionais, formativas e profissionais dos docentes e estudantes do Ensino Superior.

A formação do humano em suas dimensões pessoal, emocional, social, política, profissional e ética dá-se em processo contínuo e descontínuo, na dinâmica do aprender e do desaprender, da construção e da desconstrução. Nessa perspectiva, é importante que as instituições de Ensino Superior organizem processos formativos com práticas de autoformação, que permitam o cuidado das dimensões profissional e pessoal. De acordo com Souza (2006, p. 36), a formação resulta das “relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior”. O mergulho no mundo interior possibilita o sujeito à sensibilização de seus sentimentos e ao reconhecimento do outrem em seu eu.

Dessa maneira, nos espaços laborais, de modo especial, no contexto escolar, é importante a construção de propostas para a escuta sensível das experiências e dos saberes dos sujeitos. A escuta sensível no contexto escolar volta-se para a humanização das relações intra e interpessoais, na perspectiva da acolhida empática das emoções e dos sentimentos de si e dos outros, sem julgamentos e preconceitos. É a abertura sensível para o diálogo e para a ação cooperativa nos atos educativos e formativos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O contexto da pesquisa deu-se junto a estudantes e docentes da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. O delineamento da pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, objetivando entender um problema específico que envolve diferentes sujeitos em seu contexto, explorando as suas percepções, desejos e necessidades do cotidiano.

Sendo assim, a proposta de estudo deste trabalho enquadra-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, sob a abordagem descritivo-interpretativa, conforme serão explicitadas na sequência.

Pesquisa bibliográfica

A partida inicial do estudo deu-se mediante o levantamento bibliográfico da literatura de fundamentação teórica que auxiliasse à compreensão do tema em investigação. O levantamento bibliográfico consolidou-se, principalmente, com autores da área da educação.

Pesquisa de campo

O estudo empírico deu-se mediante coleta de dados em um contexto educacional, acerca de uma realidade com vivências e experiências de ensino e aprendizagem.

Para o estudo empírico, estudantes e professores da UFFS/Campus Erechim foram convidados em seus endereços eletrônicos a participar da investigação mediante suas respostas às questões estruturadas preliminarmente. É importante registrar que Erechim é uma cidade do Norte do Rio Grande do Sul, que compõe a região da Associação dos municípios do Alto Uruguai (AMAU).

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, fez-se o contato com a direção do campus para apresentação da proposta e assinatura da declaração de ciência e concordância da instituição para a coleta dos dados. Após, deu-se o movimento quanto ao convite a estudantes e professores, os quais mediante concordância de participação também foram orientados para a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desse modo, participaram da investigação a convite da estudante bolsista (Iniciação Científica - FAPERGS) vinte (20) estudantes, no qual deste total, dezessete (17) deram retorno às questões. Sendo treze (13) deles acadêmicos do curso de Pedagogia, 2 acadêmicos do curso de Arquitetura e Urbanismo e 2 acadêmicos do curso de Agronomia. Diante da agilidade tecnológica a estudante bolsista optou encaminhar as questões pelo meio de comunicação WhatsApp, por motivo de todos estudantes estarem em maior grau de conexão. Assim, colaboraram com as respostas três (3) estudantes do sexo masculino e quatorze (14) do sexo feminino.

A UFFS - Campus de Erechim conta com 125 vagas para docentes, mas estão em efetivo exercício 123 professores do magistério superior. Assim, para a coleta de dados junto aos professores a docente pesquisadora encaminhou o convite para a participação na investigação diretamente aos seus endereços eletrônicos e institucionais, no início do mês de agosto de 2021. Até a data de 30 de agosto obteve-se nove (9) devolutivas das questões de investigação. Mas, ao ensejar a participação de no mínimo 15 participantes, a pesquisadora retornou a enviar o convite de participação à investigação no dia 22 de setembro e com prazo limite para as respostas até o dia 30 de setembro de 2021. Dessa nova solicitação, a participação na pesquisa efetivou-se com a contribuição de quatorze (14) professores do Ensino Superior. Deram suas respostas oito (8) professores do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino.

As questões enviadas para os endereços eletrônicos dos participantes versaram acerca dos tópicos a seguir: a) O trabalho durante a pandemia/isolamento social: (Comente sobre os desafios, sentimentos, emoções vividas, preocupações, superações...); b) Quais foram os desafios do trabalho/estudo em situação remota?; c) Quais foram as dificuldades do trabalho/estudo em contexto remoto?; d) O que ajudou você a superar as dificuldades encontradas?; e) Quais foram as aprendizagens mais significativas que você

alcançou para a sua vida pessoal e profissional?; f) Em que a Universidade poderia colaborar para melhorar a qualidade da educação e do teu trabalho/estudo?

A recolha de dados deu-se até final do mês de outubro de 2021 e, na sequência, as pesquisadoras passaram a realizar a leitura das respostas dos participantes (estudantes e professores) e elaborou-se o quadro de interpretação acerca de cada questão. A fim de garantir o anonimato e sigilo dos participantes, optou-se por definir os professores como P (Professor/Professora) seguido pela numeração P1, P2, [...], e os estudantes como E (Estudante) seguido pela numeração E1, E2, [...]. Para efeito de interpretação passou-se a explorar as convergências das narrativas entre os professores e entre os estudantes. Após efetivou-se a etapa de análise das convergências e divergências entre as narrativas dos professores e dos estudantes.

REFLEXÕES PERTINENTES ACERCA DOS RESULTADOS

Para compreensão do estudo, apresenta-se a seguir a análise das cinco (5) categorias que emergiram da interpretação dos dados.

a) O maior desafio do ensino remoto

O processo ensino e aprendizagem, no contexto contemporâneo, requer que se estabeleça entre os sujeitos a interação, a mediação, para a construção do pensamento reflexivo e criativo. Assim, o processo pedagógico é constituído pelo princípio da investigação, em que professor-estudante e estudante-estudante pelo diálogo crítico e pela troca de experiências e saberes compreendem a realidade.

Nesse viés, nossas ambiências de aprendizagem necessitam ser pensadas e projetadas para promover a interação entre os sujeitos envolvidos no processo, pois de acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem passa pela via da interação com o meio social, com os objetos e materiais, com os adultos, com os pares de diferentes idades.

Posto deste modo, é fundamental refletir acerca do contexto do ensino remoto vivido durante a pandemia do COVID -19. No momento inicial, da reorganização do ensino, estudantes e professores estavam envolvidos por preocupações de como se daria o ensino e a aprendizagem na modalidade remota, de como iria ocorrer a interação e a mediação do processo para uma efetiva aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, quando professores e estudantes foram indagados sobre desafios acerca do ensino remoto durante o período pandêmico, foram unânimes em narrar que a falta de interação entre professores-estudantes e estudantes-estudantes foi o que mais causou dificuldades no processo para a aprendizagem. Vejamos algumas falas dos participantes:

Narrativas professores (as)	Narrativas de estudantes
P2: Mas o maior desafio é a interação, dado que os estudantes ingressaram na modalidade presencial e no curso havia uma atenção personificada.	E1: As dificuldades são inúmeras, mas pode-se destacar a ausência de interação entre alunos e professor durante a aula.
P5: Os maiores desafios foram fazer o aluno entender os conteúdos, manter a atenção do aluno mesmo à distância e repassar o conteúdo de modo que o aluno realmente assimilasse.	E5: [...] falta de interação da turma.
P7: Estabelecer vínculos com os estudantes sem nenhum contato visual com os mesmos [...].	E6: Acredito que a maior dificuldade dos estudantes foi a falta do contato com a sala de aula, a falta de convívio entre colegas e professores.

Muitos estudantes relatam sobre a dificuldade de compreender os conteúdos, referem-se ao curto prazo na entrega de trabalhos solicitados semanalmente, ao cansaço excessivo para cumprir todos seus

deveres e prazos estipulados, como também, na falta de interação da turma com os professores, este distanciamento, como comentado anteriormente, gerou certa dificuldade de aprendizagem. A inibição do ato de aprender, muitas vezes, está correlacionada com as questões relacionais e emocionais, como salienta Casassus (2009, p. 214) “A aprendizagem ocorre como parte de uma relação emocional entre o professor e o aluno”. Desse modo, quanto maior for a relação e a interação entre os acadêmicos-acadêmicos e docentes-acadêmicos, maior será o diálogo e a troca de experiências e saberes. Por isso, no ato comunicativo entre os sujeitos se faz a necessária escuta sensível às emoções e aos sentimentos, de modo que possam ser acolhidos e compreendidos numa relação e socialização empática.

O ato da aprendizagem requer interações, relações dialógicas e a afetividade. Tais quesitos, no ensino virtual ficaram fragilizados, e isso pode-se observar nas falas dos participantes apresentadas acima. O aprender exige diálogo, socialização, interação, afetividade, cumplicidade, compreensão e escuta mútua.

b) Saúde emocional e mental

As narrativas dos estudantes revelam que a vivência de isolamento durante a pandemia e do ensino remoto foram envolvidas por emoções e sentimentos como: ansiedade, medo, insegurança, timidez, incerteza, impotência e dificuldades de concentração. Além dessas dimensões, ainda, estavam presentes as altas exigências das disciplinas dos cursos em torno de leituras, trabalhos e atividades, a dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo, a dificuldade de organizar o tempo e espaço de estudo dentro do contexto domiciliar.

Há entre as falas dos estudantes o esgotamento emocional e mental diante das exigências que demandaram outras maneiras de aprender, as quais não eram vivências do contexto das aulas presenciais. A necessidade de se recriar a uma nova modalidade de aprender exigiu dos estudantes adaptação ao formato não presencial, a organização de seu espaço e tempo de aprendizagem a partir de encontros síncronos e assíncronos e o desafio de muitas vezes encontrar-se solitário no processo. Vejamos algumas narrativas dos estudantes:

E3 - Passei por crises de ansiedade por essa nova adaptação com meios tecnológicos, aulas remotas, muita leitura.

E4 - Minha ansiedade no decorrer da pandemia aumentou muito, pois a demanda de trabalhos é enorme e acabo me cobrando muito.

E7 - Senti medo, insegurança, vergonha, incapacidade.

As falas dos participantes revelam o quanto a adaptação ao ensino remoto foi um processo desafiador e angustiante a muitos estudantes. Assim, os estudantes se perceberam diante do árduo trabalho entre a adaptação com a rotina de estudos dentro de suas próprias casas, integrando a convivência com os familiares, afazeres domésticos, animais de estimação, horas de lazer e as aulas síncronas ocorridas todos os dias. A adaptação ao novo cenário de ensino e aprendizagem exigiu emocionalmente de todos os envolvidos no processo, pois a rotina habitual do contexto escolar foi totalmente modificada e obrigou a todos (as) a constituição de novas habilidades para com o ensino virtual. A tensão acerca do novo modelo de ensino e aprendizagem deu abertura ao desgaste emocional e mental de muitos. Por isso, reforça-se a necessidade do apoio institucional e da empatia nas relações interpessoais.

Entre os professores as emoções e sentimentos experienciadas foram: medo, incerteza, ansiedade, desânimo, angústia, tensão, solidão e raiva. Ainda, expressaram o cansaço físico e mental, esgotamento

oriundo de horas extras de trabalho e das cobranças internas da instituição. Para exemplificar o que emergiu entre as narrativas dos professores apresenta-se alguns excertos.

P1 - Certamente, um misto de sentimentos envolveu a todos nesse período e, para mim, entre a tensão de manter a saúde plena e apresentar a melhor performance profissional possível para o novo formato de docência me colocou em uma posição de batalha, para vencer o desafio que a vida impôs.

P6 - [...] o afastamento, o medo, a incerteza, as perdas.

As falas dos professores revelam os entraves e desgastes das burocracias da instituição, as exigências de altas horas de trabalho, estas demandadas pelo novo cenário de ensino e aprendizagem, de pesquisa e de extensão, conciliados com os afazeres domésticos e com o medo e a insegurança da saúde física. Assim, no quesito da saúde mental e emocional dos professores, é fundamental o cuidado com as condições adequadas de trabalho, para o enfrentamento ao adoecimento e a síndrome de burnout.

Desse modo, verificou-se que com relação às emoções e sentimentos vividos e experienciados, durante o ensino remoto e a exigência de isolamento, não diferem muito entre estudantes e professores. As narrativas revelam o sofrimento emocional e mental experienciado entre professores e estudantes. Nesse aspecto, as narrativas evidenciam que o ensino remoto desencadeou uma sobrecarga de trabalho tanto para os professores quanto para os estudantes. Assim, entende-se que a nova modalidade de ensino exigiu o aprender de outras habilidades em curto espaço de tempo, causando, assim, a sobrecarga dos afazeres, o cansaço e a ansiedade diante das incertezas.

Nessa perspectiva, se faz necessário à instituição de ensino uma maior sensibilidade à saúde emocional e mental, a partir da atenção e cuidado com as condições adequadas de trabalho e estudo dos professores e estudantes. A temática acerca das condições do trabalho e estudo no Ensino Superior necessita ser pauta de discussões e reflexões, de modo a mobilizar o coletivo para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a saúde emocional e mental na Educação.

c) Uso de tecnologias no Ensino virtual

O contexto pandêmico da COVID – 19 exigiu da sociedade uma nova forma de organização para o trabalho, o que não foi diferente para o setor educacional. Rapidamente as instituições educacionais necessitaram planejar o ensino na modalidade virtual e a organizar plataformas para o desenvolvimento das atividades. Em meio às novas exigências estavam postas a organização do trabalho e estudo domiciliar, a aprendizagem para o uso das plataformas, o acesso à internet de ultra velocidade para as conexões e a construção de uma didática para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

As instituições educacionais, principalmente, as públicas, tiveram inicialmente dificuldades para a organização do ensino virtual, ora por falta de estrutura e ora por falta de investimentos, é o que relataram dois (2) professores participantes da pesquisa.

Assim, sobre a questão da tecnologia para o ensino virtual, as respostas de estudantes e professores convergiram ao darem destaque para o desafio da aprendizagem do uso das plataformas digitais e às dificuldades de conexão da internet, principalmente dos estudantes. Como é o exemplo da E7 que havia terminado o ensino médio a muitos anos e ao ingressar na universidade se viu em uma situação difícil, ter que lidar todos os dias com a tecnologia, na qual nos pontua “não sabia muita coisa de informática, e ter que usar todos os dias foi desafiador”. Além de dificuldades com computadores, internet, muitos sofreram dificuldades nas plataformas disponibilizadas para o acesso às aulas, como destaca a E8 “tive dificuldade na plataforma webex, moodle, portal do aluno”. Muitos até não possuíam acesso à internet e com a volta às

aulas remotamente se viram obrigados a se adaptarem ao novo “normal”, como nos relata a E12 “Acredito que o acesso à internet foi meu maior desafio, pois até pouco tempo não possuía instalada em casa, apenas dados móveis no celular que com muita dificuldade acessava”.

Nessa perspectiva, é fundamental o investimento da instituição educacional na formação continuada para o desenvolvimento e uso das tecnologias na educação, dada a inserção acelerada da tecnologia no mundo do trabalho. Nesse quesito, não se coloca o “endeusamento” ao sistema capitalista neoliberal, o qual submete a educação ao mercado. Mas, objetiva-se o acesso, o desenvolvimento e o uso da tecnologia para a melhoria do ensino e da aprendizagem, seja no contexto virtual ou presencial.

d) Superações e aprendizagens do momento vivido

As experiências no contexto de isolamento e do ensino remoto foram diversas, exigindo superações e possibilitando aprendizagens. Nesse sentido, quando os professores e estudantes foram indagados acerca das superações e aprendizagens, as respostas convergiram nos seguintes destaques:

Superações	Aprendizagens
- A realização de cursos para o uso das tecnologias e para o trabalho com novas metodologias e recursos didáticos. - O apoio familiar, dos colegas e dos professores contribuiu para a superação das dificuldades.	- Aprender a lidar com as emoções (ansiedade, nervosismo). - Aprendizagens sobre plataformas e aplicativos virtuais.

Ainda, alguns estudantes e professores destacaram a ampliação dos:

- Conteúdos compartilhados e leituras realizadas;
- Aperfeiçoamento ao uso da tecnologia para apoio aos estudos;
- Disponibilidade de informações precisas nos sites acadêmicos;
- Aproximação afetiva maior com familiares e amigos;
- Escuta sensível, atenta e com maior observação para tudo e todos;
- Flexibilidade e ajustes, tanto para os professores quanto para os estudantes;
- Maior compreensão e empatia com o próximo, entendendo seus limites.

O novo cenário de ensino e aprendizagem exigiu de todos (as) o enfrentamento do medo, da insegurança, o aprender a utilizar novos recursos tecnológicos e a identificação da necessidade de formação continuada, “[...] a qual deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino” (ESTEVE, 1999, p.119).

e) Desafios à universidade

A universidade, em sua condição de bem público, assume o compromisso com a formação pessoal e profissional do ser humano. Assim, é o lugar de experienciar a democracia, a autonomia, o encontro, o diálogo, a diversidade, a criatividade e a eticidade.

A Universidade é o espaço para a universalidade, para a liberdade, para a autonomia, para a coletividade e para o aprender a viver com os outros, por meio do diálogo, da interação, da troca mútua e da empatia nas relações. É o território constituído de sujeitos históricos, sociais e políticos, com os sentimentos, emoções, afetos, entre outros. Também, espaço que “[...] pode ser gerador de conflitos, de frustrações e de riscos. Outra das tarefas da educação está precisamente aí, no ensinar a aprender a integrar a frustração, a dor, e até o medo, numa identidade progressivamente adulta” (BAPTISTA, 2005, p. 47).

Assim, os estudantes ao avaliarem a ação da universidade no período de isolamento e ensino remoto, quatro (4) deles destacaram positivamente a atuação da instituição. A maioria chamou atenção para a aproximação da universidade com seus acadêmicos, para a necessidade de ampliação de diálogos e explicações acerca da vida acadêmica, para a sensibilidade de alguns professores referente às exigências pedagógicas, para o apoio psicológico e demandaram palestras e encontros com todos os acadêmicos. Assim, seguem algumas das narrativas dos estudantes:

E3 - Promovendo mais momentos de apoios, de acolhidas.

E9 - Acredito que a Universidade deve se preparar com apoio psicológico para todos os alunos, estudando e pesquisando a real situação dos estudantes.

Ainda, destacam em suas falas, o quão a universidade necessita se preparar para o retorno presencial de modo a auxiliar os estudantes, pois certamente muitos voltarão com muita ansiedade, medos e inseguranças.

Os professores em suas narrativas explicitaram sobre a necessidade de ampliação de cursos de formação para o uso das tecnologias e investimento e acesso aos instrumentos de trabalho. Ainda, três (3) professores chamaram atenção para a diminuição dos processos burocráticos da instituição. A seguir algumas narrativas dos professores:

P5 - A universidade precisa ser menos burocrática, menos engessada, mesmo na situação que vivemos da pandemia tudo muito enrolado, travado e difícil de desenvolver as atividades do dia a dia.

P8 - Outro aspecto é o excesso de burocracia que envolvem alguns processos, necessita-se confiar na legitimidade (fé pública) dos servidores.

Dos desafios postos pelos participantes à universidade entende-se a necessidade de ampliação de espaços de escuta e de diálogo, no sentido da percepção das demandas emergentes no contexto, sejam elas da ordem de infraestrutura, de recursos, de cuidados à saúde mental e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pandêmico vivido trouxe medos, inseguranças e mal-estar no contexto universitário, mas também, pode ser caracterizado como momento em que todos (as) precisaram reaprender, se recriar e se superar diante das demandas do ensino remoto/virtual.

As percepções dos estudantes e professores revelam sobre a importância da formação e do cuidado para as dimensões pessoais e sociais. Além, da competência técnica a partir dos conteúdos acadêmicos, é fundamental a formação para o desenvolvimento integral do ser humano.

Assim, faz-se necessária a escuta sensível para as questões emocionais, pois “[...] as emoções negativas afetam todos os nossos processos mentais, desde a atenção mais elementar até aqueles processos intelectuais e cognitivos mais complexos” (CHABOT; CHABOT, 2005, p.137). Nesse viés, estudantes e professores interagem cognitiva e emocionalmente.

Nessa dinâmica, foi possível constatar que durante o ensino remoto houve a dificuldade de concentração para o estudo e para as atividades síncronas, e as emoções e sentimentos como tristeza, preocupação, irritabilidade, desmotivação, cansaço, entre outros, estiveram presente na vida de cada estudante e professor. Ainda, as narrativas do estudo expressam os processos formativos constituídos frente às experiências com o ensino remoto, tais como: aprender a lidar com as emoções, a lidar com o trabalho acadêmico junto ao trabalho doméstico, a trabalhar com as tecnologias e a cuidar da saúde física e mental.

O desafio posto para momentos de crise, como a vivenciada durante a pandemia – COVID 19, é a atenção especial à formação permanente nas dimensões técnicas, pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro – A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições, Ida.
- Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. 1º edição. Brasília.
- Chabot, D., Chabot, M. (2005). *Pedagogia emocional: sentir para aprender*. Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá.
- Ciqueira, T. C. S., Sousa, E. M. (2011). Escuta sensível: o que é? In: Cerqueira, T. C. S. (Org.). *(Con)Texto em escuta sensível*. Brasília: Thesaurus, p.15-52.
- Esteve, J. M. (1999). Repercussão da mudança social na personalidade dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora
- Sacristán, G. J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Souza, E. C. de. (2006). *O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M., Lessard, C. (2012). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- Vigotski, L.S. (1998). *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Agradecemos a participação dos professores e estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul/campus Erechim na pesquisa.

APRENDIZAGENS E REALIZAÇÕES NA ESCOLA E UNIVERSIDADE: INCLUSÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Arisa Araujo da LUZ

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

arisa-luz@uergs.edu.br

Bryan Leal MELO

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

bryan-melo@uergs.edu.br

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisas e estudos realizados na inclusão escolar e docência, articulados aos saberes docentes vividos na escola e na universidade, com foco e percepções neste momento pandêmico, nas aprendizagens e superações vivenciadas no ano de 2020. Objetiva perceber como a escola e universidade mantiveram conquistas alcançadas na inclusão escolar neste momento cruel e dolorido da humanidade, com a propagação da COVID-19, doença respiratória causada por uma nova cepa de Coronavírus, SARS-CoV-2, em 2020 e 2021 e tem como metodologia a pesquisa de campo empírico, qualitativa e abordagem descritiva, com entrevistas realizadas por formulários online, aos docentes da escola pública e universidade, tendo como base teórica Vygotsky e autores que abordam a inclusão escolar e práticas docentes. O estudo apresenta a percepção de docentes que atuam e atuaram na escola e na universidade, em um município do Estado do RS - Brasil e as aprendizagens vivenciadas com a inclusão de pessoas com deficiência e as superações apontadas por este grupo participante, neste ano totalmente atípico, em que as atividades presenciais, de forma drástica passaram a ser totalmente remotas, principalmente no que tange às conquistas duramente alcançadas na educação inclusiva, na ótica de uma escola em que caibam todos e todas e com aprendizado ao longo da vida.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Escola, Universidade

ESCOLA E UNIVERSIDADE: INCLUSÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA NO PERÍODO PANDÊMICO

Participar do AFIRSE/2022 é uma grande honra, pois é importante espaço de socialização de pesquisas realizadas e em andamento. Organizar um Simpósio, em estreitas relações com outras universidades, numa temática que nos aproxima, permite divulgar as pesquisas e ao mesmo tempo rever caminhos, dialogando com pesquisadores(as) e contextos diversos. Desta forma, organizamos o SIMPÓSIO: PERCEÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES E ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA, em conjunto com as universidades UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil; UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Este artigo aborda partes das pesquisas em andamento realizadas pelo Grupo de Pesquisas em Docência e Educação Inclusiva - GruDEi e integram o projeto que foi aprovado no Edital 01/2021 PROPPG-UERGS: *Inclusão escolar e práticas docentes inovadoras na escola: possibilidades e desafios! Ano 2*. Caracteriza-se pela investigação nas escolas de ensino fundamental dos anos iniciais, sobre a inclusão e as práticas docentes realizadas na busca do sucesso escolar. Sucesso, entendido como as relações e convivências entre a turma, de forma humana e harmoniosa, com efetivas aprendizagens do ano escolar cursado. Para este sucesso, acreditamos ser importante na escola, um ambiente e materiais que conspiram para o rigor no processo de ensinar e aprender, que prime pelo diálogo, amorosidade e especificidade das aprendizagens. A pesquisa centra em como as docentes – a maioria são mulheres, que atuam na escola pública gaúcha, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (por isso a utilização do termo no feminino) – planejam e realizam suas aulas possibilitando a efetiva inclusão escolar? Escolas públicas do Rio Grande do Sul, Estado do Brasil. Acrescentamos: neste período pandêmico. Diante da pandemia vivenciada até este momento, início de 2022, atuamos de

forma totalmente remota no contato com as docentes e mesmo de forma tímida, algumas questões já podem ser afirmadas.

Aprendizagem e a inclusão: realizações na escola e universidade

Aprendizagens e a Inclusão Escolar: pesquisas e o cenário brasileiro

Mantendo o foco das pesquisas realizadas no GruDEI, docência e inclusão escolar, no ano de 2020, com a parada obrigatória em função da COVID-19, revisamos e investigamos durante a pandemia, como as escolas conseguiram atuar com ensino remoto. Ao final do ano de 2020, mesmo que com melhor e maior envolvimento de docentes, os percalços foram imensos. A fora a tristeza, o medo, as incertezas que angustiam a população, de forma pontual, pinçando apenas as questões da escola, a maior dificuldade, em termos bem práticos, foi o acesso à internet. Acompanhamos histórias de professoras levando as atividades impressas nas casas de alunos(as). Mesmo com tudo que estava acontecendo as professoras enfrentaram o medo da contaminação e jamais abandonaram as turmas. Ou seja, sem acesso à internet por diversos alunos(as), a maioria das escolas gaúchas foram ao trabalho, encontrando formas de comunicação.

Nesta pesquisa, participaram da investigação, de forma online, escolas públicas que tem alunos(as), incluídos e com sucesso nas aprendizagens escolares e na rotina cotidiana da vida. Importante detalhar que as escolas estão em locais diversos do município pesquisado, sendo uma delas localizada no campo. Reforçamos que a escolha das escolas vem de pesquisas anteriores em que estas apresentam uma efetiva inclusão e participação deste alunado na comunidade geral e também pesquisados em um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu. Alunos(as) com deficiência, vivendo em autonomia e participativos na sociedade, colaboram para manter as pesquisas e em especial esta, que teve sua renovação interna na universidade, agora ampliada para uma investigação na inclusão escolar em tempos de ensino remoto. A proposta deste trabalho é apresentar fragmentos desta pesquisa.

Outra questão que está intimamente ligada com esta investigação, é o momento político que vivemos no Brasil (2020) e as tentativas de retrocessos na trajetória da educação e da inclusão escolar em nosso país. Hoje tramitam, apenas como exemplo, projetos de *escola sem partido*, *ensino domiciliar* e recentemente tivemos que gastar muitas energias para que o STF – Supremo Tribunal Federal do Brasil (1º de dezembro 2020) suspendesse o Decreto Presidencial, que implementava a Política Nacional de Educação Especial, Decreto 10502/2020, retornando a conceitos e práticas segregatórias, que acreditamos excludentes, de um período da nossa história, que gostaríamos de esquecer. Participamos de estudos e alguns movimentos para que este decreto fosse suspenso, balizados em argumentos legais e sólidos de pesquisas sobre a importância da inclusão escolar.

De outro lado, é importante que após tantas lutas e algumas conquistas na inclusão escolar, como o acesso obrigatório desde a Constituição Federal de 1988, em que preconiza em seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmando que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” que se mantenha em evidência também a permanência com sucesso, o que por si só, auxilia a justificar a realização deste projeto. E, também a manutenção das pesquisas e divulgação de dados, pois hoje estamos vivendo, além dos efeitos da pandemia, disposição para alterar políticas públicas federais, até mesmo nos direitos já garantidos na Constituição Federal brasileira. Parece irreal, mas alguns direitos já consolidados na inclusão de todos e todas, hoje, estão sendo questionados.

No viés de manter as conquistas arduamente implementadas, com o acesso a todos e todas na escola, investigar para que fins a inclusão escolar se presta, num contexto político e econômico que vivemos atualmente, pesquisar as possibilidades para superar os desafios que emergem, é, em nossa percepção e crenças, uma obrigação da universidade. De todas as universidades.

Reforçamos que este projeto, caracterizado pela hibridade resultante de dados de pesquisas já realizadas e em andamento na inclusão escolar e práticas docentes, mantém a proposta de investigação centrada na relação que existe entre a efetiva inclusão – dados do projeto anterior – e as práticas docentes realizadas nestas escolas e turmas.

Abrangendo os anos de 2020 e 2021 em que no Brasil e o mundo fecharam as portas e fronteiras, voltando a atenção para a saúde coletiva e ancoraram na ciência suas esperanças na possibilidade para um retorno ao convívio social e crescimento econômico. No Brasil, o ano de 2020 foi totalmente com ensino remoto em todas as escolas e redes de ensino. Já na metade do ano de 2021, as escolas, no Estado do Rio Grande do Sul, iniciaram o ensino híbrido, com algumas aulas presenciais em tempos e períodos diversos, seguindo os protocolos e cuidados recomendados.

Mesmo cientes de que, como afirma de forma clara, Boaventura Santos (2020), a humanidade passe por situações como a que vivemos no ano de 2020, participar do Afirse/2022, é dialogar nas universidades e revelar sentidos da docência e da escola:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SANTOS, 2020, p. 5).

Ao finalizar, mesmo que provisoriamente, esperamos contribuir para a efetiva inclusão escolar – efetiva: termo usado como possibilidade de vida com certa autonomia, relações sociais estabelecidas e de aprendizagem das especificidades do ano/série escolar, conforme objetivos traçados - com rigor metodológico e estudos balizados em publicações referendadas em relação à educação inclusiva e práticas docentes inovadoras, mesmo que apenas no município e região de realização do projeto. Ou ao menos, conseguirmos entendimentos que levem a debates, dialogando com a sociedade.

Como docentes e discentes na escola vivenciaram o ensino e a aprendizagem no ano de 2021

No âmbito escolar, neste momento pandêmico, observamos uma dificuldade de manter-se um ensino inclusivo, uma vez que, em nossa visão a inclusão depende de uma interação social cotidiana, mesmo que online, entrelaçada com os(as) alunos(as) – bem como – os mesmos com seus professores e suas professoras. Ao sermos surpreendidos com as dificuldades impostas pela pandemia, quanto ao contato social físico, dependemos de uma maneira absurda das tecnologias, para mantermos contato minimamente frequente, e assim continuar e manter o processo de ensino-aprendizagem escolar, o que tornou mais complexa e, podemos afirmar, agudizou algumas dificuldades já vividas pelas pessoas com deficiência. E, pelas vozes das professoras, fica evidente a falta do contato social – mesmo online - para a efetivação da inclusão e percepção das pessoas no ambiente da escola, neste momento de pandemia.

Pouco sabemos ainda e pouco podemos perceber de alunos(as) em trabalho assim, pois o convívio que estreita os laços, foi cortado de maneira abrupta. E, mesmo com o retorno remoto das atividades

escolares, houve a dificuldade de acesso a internet. Passamos, a população em geral, por momentos de privações financeiras e ainda estamos vivendo um afunilamento econômico, escassez não sentido a décadas no Brasil.

Com o retorno das aulas presenciais, percebemos uma significativa satisfação e alegria manifesta, refletida nas interações e nas aprendizagens de educandos, quanto na melhor convivência e entendimento entre alunos(as) e professoras. Mesmo que a convivência seja de uma frequência fragmentada (marcada pelo sistema de revezamento de turmas e até mesmo por ausências de alguns, por opção das famílias), a melhora e o avanço desses alunos(as) é facilmente percebida.

Ao conversarmos, de forma remota, com as professoras, afirmamos que houve e continua havendo um cuidado no planejamento das aulas, buscando ter sempre atividades lúdicas que permitam a conversação e trocas de ideias entre a turma, mesmo com o ensino remoto. Mas ao retornar presencialmente, com vários cuidados e protocolos em cada escola, mesmo não sendo a totalidade de aulas presenciais, já é perceptível as mudanças, nos meses de novembro e dezembro de 2021, no comportamento e na alegria do retorno à escola. A gestão do pedagógico deixou de ser um ato solitário, para ser um planejamento conjunto, com diálogo entre professoras de escolas diferentes, desde que atuando com turmas de mesmo ano escolar.

Durante a pandemia com aulas remotas, em que a maioria do alunado da rede pública – estadual e municipal – não tinha acesso a uma boa internet, as professoras foram guerreiras, determinadas e demonstraram um comprometimento invejável a outras profissões, pois encontraram formas de manter toda a turma, para a qual ministravam aulas, envolvida e em contato com a escola. Mesmo que distante de um ideal de relações, interações e possibilidades de aprendizagens escolares. Realizavam planejamento das aulas, com atividades inclusivas, primando pelo ensino-aprendizagem de todos e todas. Esta afirmação tem base nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental de um município da região das missões do estado do Rio Grande do Sul - Brasil.

Percebemos que há certa urgência e necessidade de diálogo e publicação de pesquisas nesta área, divulgando, mesmo que soe de forma sugestiva, práticas docentes que afirmam que é possível a aprendizagem de todos e todas na escola e em tempos de ensino emergencial remoto. E a prática docente mais vista foi a determinação de professoras, a manutenção do vínculo e a certeza que poderiam e fizeram a diferença na vida das crianças e famílias envolvidas. Atividades enviadas para as casas do alunado, em tarefas com facilidades iniciais que permitiam o envolvimento de toda a família ou pessoas responsáveis. A docência foi centrada em estratégias e metodologias que possibilitassem a participação das pessoas no convívio das casas, pois estávamos em isolamento domiciliar. Mesmo que tarefas empobrecidas teóricas, mas de grande efeito agregador às famílias.

A docência alterou sua forma, mas o respeito e o cuidado das professoras manteve-se inalterado, mesmo sendo elas, parte deste contexto pandêmico.

Como docentes e discentes na universidade vivenciaram o ensino e a aprendizagem no ano de 2021

De maneira geral, não teve muitas diferenças da percepção de alunos(as) na escola da educação básica, porém, em alguns fatores, o sistema de ensino remoto trouxe alguns benefícios para a UERGS. Tendo de ser 100% digital, nossa universidade, atualmente com carência de professores(as), pode se apoiar em componentes curriculares ofertados por outros campus, desta forma, podendo ser cursado por discentes

que necessitassem e/ou tivessem interesse em realizar. Mesmo que o convívio, conforme expresso por um acadêmico: “os laços, a proximidade entre nós nas atividades fosse, de certa forma, “castrado”, ainda assim, afirmo que foi mantido o acolhimento e oferta dos componentes curriculares e atividades da universidade para todos”, mesmo assim as relações e vínculos com a universidade foram mantidos. Neste item, muito mais pelo esforço pessoal de professores e professoras.

As aulas passaram a serem ministradas logo no mês de maio de 2020, totalmente remotas e com muitas dificuldades. Como planejar as aulas, se mesmo professores e professoras do ensino superior, tinham várias dificuldades? Inclusive de acesso a uma boa internet. O planejamento, desde a escolha metodológica até a forma de avaliação, foram revisadas para uma lógica remota, que não era EAD – Educação à Distância. E parte de professores(as) da universidade não tinham expertise em EAD ou até mesmo domínio da plataforma digital, oficial da UERGS. Numa visão geral, foi determinante a disposição para a aprender, do coletivo de professores(as) do ensino superior.

Transcorrido o ano de 2020 e já com certa expertise no ensino remoto, o ano de 2021 foi um pouco mais ameno. Desesperador pelo crescente aumento de óbitos e propagação do vírus, no contexto geral. Mas, as aulas da universidade, foram se reinventando e planejamentos conjuntos e proximidade de colegas, auxiliaram a um ensino que primava e prima, pela qualidade.

De todas as práticas docentes vividas neste período pandêmico, todas destronam de vez o(a) professor(a) do lugar central e a frente da sala de aula física, com seu quadro e caneta, e passam a ministrar aulas em que mais ouvem, estimulam o pensamento, a criatividade, a leitura e interpretação de fatos e teorias, com atividades em conjunto e nos horários possíveis, com isso, a docência leva a rever conceitos de ensino e de aprendizagem. Como trabalhar com toda a turma, sem ser o condutor de mesma atividade, realizada ao mesmo tempo, em exposição oral e em sala de aula física? Aprendemos. Como professores(as) e como alunos(as) da universidade.

No que tange ao processo de ensinar e de aprender de pessoas com deficiência, ilustro com a orientação em estágio curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura, ano de 2021, em escola da educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma acadêmica totalmente cega. Além do desafio de orientar estágio em meio a pandemia, permitiu acompanhar as aprendizagens das crianças na escola, da forma como as aulas eram planejadas e as aprendizagens avaliadas, no início das aulas presenciais da educação básica e das atividades de estágio curricular da universidade. As turmas era organizadas para terem aulas presenciais em dias da semana diferentes, seguindo as orientações de número de pessoas nos espaços físicos.

Na escola, a aluna estagiária com deficiência, foi acolhida e nos dias presenciais, atuou com a turma, propondo atividades que eram, em primeiro momento recreativas – pois estavam retornando a escola – e em forma de sondagem, para que mais tarde a professora regente prosseguisse. Sempre no desenrolar da aula presencial era proposto um conteúdo ainda não visto pela turma, com atividades lúdicas e envolventes, estimulando o pensar, conversar e ouvir, para gerar curiosidade e desejo de leituras que eram orientadas.

Com o estágio, foi possível perceber que esta escola prima pela inclusão escolar, demonstrada pela disposição para incluir a todos e todas e a naturalidade com que recebeu a estagiária. A aluna/estagiária, nesta escola, não teve dificuldades, nem mesmo de locomoção. Em momento algum foi discriminada ou isolada. Foi recebida e incluída na escola, como estagiária e com possibilidades infinitas de ensino e aprendizagem. Com a experiência vivida, toda a turma demonstrou envolvimento, superando as dificuldades

de conteúdos que ficaram suspensos ou não trabalhados pelo formato remoto – falta de internet. Houve um espelhamento na superação da aluna/estagiária, para a busca do conhecimento que deveria ser abordado no ano escolar.

A pandemia e suas sequelas na escola e universidade

Em forma de conclusão, este estudo apresenta a percepção de pesquisadores(as), que em contato com docentes que atuam e atuaram na escola e na universidade, em um município do Estado do RS - Brasil e as aprendizagens vivenciadas com a inclusão de pessoas com deficiência e as superações apontadas por este grupo participante, neste período da história humana, totalmente atípico, em que as atividades presenciais, de forma drástica passaram a ser totalmente remotas, principalmente no que tange às conquistas duramente alcançadas na educação inclusiva, na ótica de uma escola em que caibam todos e todas e com aprendizado ao longo da vida.

Professores(as) tiveram que reaprender a ministrar aulas, desde o planejamento até a execução, pois saem da condição de domínio de um espaço físico e partem para aulas ministradas em plataformas digitais, que muitas vezes, nem se vê o aluno(a), que tem autonomia de tempo e ritmo de estudos.

Frisamos que nesta pandemia não há nada como afirmar que vivemos algo bom. Seria uma desumanidade imensa com quem perdeu familiares e pessoas próximas, mas podemos afirmar que, tanto na escola de educação básica como no ensino superior, como professoras(as) aprendemos muito. E, acreditamos que nosso maior aprendizado foi a determinação, a ética das relações, o permanente cuidado com a comunidade escolar e universitária e a atenção ao humano. Que não nos esqueçamos facilmente destes momentos, para manter a superação, com mãos estendidas e coração aberto às pessoas, primando e lutando por uma educação totalmente inclusiva, na ótica de uma escola em que caibam todos e todas e com aprendizado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Congresso Nacional.(1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF; Senado Federal: Centro Gráfico;
- BRASIL, Congresso Nacional(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394, de 20 de Dezembro de 1996*. Diário oficial da União;
- BRASIL (1994), *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO;
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2015) *Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna. (Coleção Cotidiano Escolar).
- Santos, B, S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina.

Simpósio: *Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade - as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social*

**SER ADULTO IDOSO EM FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE – AS
EXPRESSÕES ARTÍSTICAS COMO UM DESAFIO AO AUTOCONHECIMENTO E AO
RECONHECIMENTO PESSOAL E SOCIAL**

Maria Das Neves SILVA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
maria_neves2009@hotmail.com

Catarina CEROL

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
catarina.cerol@gmail.com

Lívia da CRUZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
liviac@campus.ul.pt

Carmen CAVACO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
carmen@ie.ulisboa.pt

Carolina CARVALHO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

Resumo: Os processos formativos ao longo da vida constituem uma constante e acompanham todas as etapas de desenvolvimento humano. Dessa forma estão relacionados ao desenvolvimento intelectual, social, emocional, cognitivo inerentes a cada pessoa. No que se refere ao domínio da formação experiencial, nos quais as trajetórias vivenciadas e compartilhadas refletem as diferentes fases do processo de mudança intrapessoal e interpessoal, a educação enquanto processo amplo e permanente, lastreado especificamente nas suas modalidades não formal e informal, além de permeado pelo viés da experiência e da autoformação, consubstanciam os processos de construção e formação do ser e a importância do percurso de vida. O envelhecimento não constitui uma ocorrência estável. Representa a concentração de experiências diversas da vida, onde a construção dos conhecimentos, foram e continuam sendo envoltas por eventos diversos, que representam a disponibilidade em lidar com as mudanças e a capacidade de adaptação ao ambiente. A considerar os desafios da sociedade contemporânea, faz-se importante analisar a percepção dos adultos idosos sobre a etapa do envelhecimento; dos seus processos de formação nessa fase da vida; sobre a aposentadoria ou reforma e dos seus entendimentos sobre desaceleração ou continuidade do processo de formação na referida etapa. O que exige um olhar mais minucioso sobre o ambiente ao qual o adulto idoso está inserido, as variações apresentadas no que se refere aos serviços específicos e recursos tecnológicos a que tem acesso, e que devem garantir o seu bem estar integral, como também a disponibilidade de atividades que incentivem a sua formação experiencial, onde o empoderamento e o reconhecimento de si sejam potencializados. Em atenção a esse aspecto o resgate das três intervenções desenvolvidas em cidades do Brasil e de Portugal, remete ao comprometimento das instituições disporem de elementos e estratégias que viabilizem o protagonismo social do adulto idoso, seja na Universidade Sénior, no projeto de intervenção social, ou mesmo nos espaços de educação informal ou de educação não formal. As práticas de educação artística representam esses elementos, com a oferta de atividades de teatro, dança criativa, pintura, modelagem em barro, artesanato, costura, dentre outros que permitem que o adulto idoso expresse a sua criatividade, o reconhecimento de si no grupo e da sua formação enquanto ser social presente, como também evidencie o empreendedorismo sénior. Esse protagonismo social também deve compor as discussões que acontecem nos espaços educativos - formal, informal e não formal, pois a educação também permeia a

importante trajetória para o desenvolvimento do contexto formativo sociocultural, como também para a valorização dos saberes diversos, onde os elementos teóricos dialogam com as vivências ao longo da vida. Compondo assim, memórias biográficas que permitem a esse idoso, sujeito e ator da sua formação e aos estudiosos interessados na temática, as reflexões sobre como o adulto idoso percebe o envelhecimento, como ocorrem seus percursos formativos e como o autoconhecimento irá contribuir para que a sua relação com a sociedade promova a minimização de olhares discriminatórios e desmistifique as impressões limitadas sobre a sua formação enquanto ser ativo e presente.

Palavras-chave: Educação informal, formação experiencial, envelhecimento, pessoas adultas idosas

O respeito pelo adulto idoso, pela riqueza de suas vivências, e a admiração pela sua capacidade em (re)encontrar-se no processo de envelhecimento, bem como, de sua formação experiencial, refletem no estabelecimento de um novo olhar sobre a dinâmica das relações sociais. Com o aumento demográfico da população adulto idosa, a exemplo de países como Portugal, com uma taxa média de 24% (Pordata, 2022) em relação a população total, identifica-se uma preocupação com os aspectos de ordem social, econômica, familiar, política (Osório, 2007), no que diz respeito em assegurar os interesses dessa parcela da população.

Com a constituição de espaços onde a vitalidade, a prática criativa, a construção da memória coletiva sejam cultivadas, o adulto idoso identifica a possibilidade de expressar-se pela arte, de compartilhar os seus saberes e contribuir para o contexto histórico social. Estes espaços podem atender aos princípios da educação formal, educação informal ou educação não formal.

A compreensão sobre os aprendizados, as construções do conhecimento, o processo de formação do adulto idoso, do reconhecimento de seu protagonismo social, das práticas de educação artística, norteiam o processo de reconhecimento de si (Ricoeur, 2006), do adulto idoso presente na sociedade. Com base na abordagem biográfica os aspectos da subjetividade e a singularidade adquirem valor de conhecimento (Cavaco, 2020), os quais podem ser representados pelas expressões artísticas, as quais vem compor esse texto, com o agrupamento de três intervenções, que compuseram o simpósio identificado pelo título do presente texto, sendo: Intervenção 1 – *Contributos da Educação Artística na formação de adultos idosos e no reconhecimento de si, na Universidade Sénior de Beja*; Intervenção 2 – *Adultos Idosos – biografias e retratos de formação*; Intervenção 3 - *Eu estou presente: O processo de formação e de protagonismo social da pessoa idosa*. As intervenções foram desenvolvidas em cidades do Brasil e de Portugal, onde as práticas artísticas e educativas acompanham o processo de envelhecer do adulto idoso, e da sua formação experiencial.

PERCURSOS FORMATIVOS DE ADULTOS IDOSOS – IMAGENS, DESAFIOS E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A educação informal “consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (Canário, 2006, p.1). Assim, ciente da “autonomia espontânea dos adultos”, é imprescindível o estímulo à autonomia dos “adultos-alunos, na sua aprendizagem da flexibilidade”. O que pressupõe aguçar “a reflexão sobre o seu processo de formação” (Josso, 2014, p.60), com vistas a evidenciar como a subjetividade encaminhou o que os demais, pessoas e contextos, pretendiam que eles se transformassem.

Sobre a educação não formal “os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, (...) atua sobre aspectos subjetivos do grupo (...) Desenvolve

laços de pertencimento” (Gohn, 2006, p.29). Territórios que estão presentes no processo educativo ao longo da vida e nas transformações das experiências de vida.

A formação é uma constante, acompanhando as etapas de desenvolvimento humano, não se restringindo ao ambiente formal da educação. Este entendimento amplo da formação materializa-se no reconhecimento do potencial educativo da experiência. Incorporando o pensamento de Canário (2006), quando trata das linhas de diálogo que envolvem a experiência e a aprendizagem, via o percurso de “toda a história da filosofia, confrontam-se uma postura que associa a experiência à rotina e vê nela um obstáculo ao conhecimento, com uma outra postura que a encara como a primeira e necessária condição para aprender algo” (p.4). Quando a experiência é vista como primeira e básica condição para a aprendizagem, observa-se uma nova e atual valorização do conhecimento, que envolve os processos experienciais (Canário, 2006, p.4).

O foco do processo educativo nesta perspectiva passa a ser o indivíduo, o ser pensante. Sendo esse sujeito o responsável por colocar em ação ou por desenvolver o seu potencial com vistas a reelaborar as dificuldades, emoções e impasses do seu campo vivencial ou da sua experiência nos diversos âmbitos de inter-relação. Eis um dos pontos de observação e análise nas pessoas adultas idosas que compõem o grupo de análise das três intervenções do presente texto.

No início da década de 70, a UNESCO capitaneou o “movimento de educação permanente”, colocando o indivíduo como centro do seu processo. Movimento que preconizou “uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares.” (Canário, 2006, p.5). Porém, no que tange a pergunta “Como se formam os adultos?” que constitui fundamento da “corrente das histórias de vida” ocasionou o que foi denominado como “uma revolução paradigmática na perspectiva de abordar os problemas da educação”. (Canário, 2006, p.5), permitindo ao processo de aprendizagem assumir uma posição, até então garantida a educação formal pelo processo de ensino.

Nessa perspectiva e concernente ao processo de aprendizagem, estrutura-se um indivíduo, sujeito e aprendiz do seu processo educativo. Em todo o seu crescimento e perpassando todo o seu processo de formação ganham, dessa forma, significativo espaço os contributos da educação informal e não formal.

Esse *continuum* educativo perpassa os tempos históricos do desenvolvimento humano, onde se encontram instalados os fatos significativos da vida, campo de interesse deste estudo, através da qual acionamos a memória, enquanto patrimônio e testemunho de uma lógica através da qual “o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (Delory-Momberger, 2012, p.525). O presente estudo, ao visar a identificação das percepções sobre o envelhecimento e a vida durante a referida fase, perpassa, transversalmente, os campos da educação no decorrer do curso da vida, sobretudo, a educação de adultos, a educação não formal e informal. Aspecto já ressaltado por Canário (2006), ao citar o campo da educação de adultos como capaz de contribuir para “o reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais” (p.3).

As oscilações econômicas e políticas provocam fortes alterações que acarretam mudanças frequentes no campo cultural de onde provém o estímulo para a ação educativa. Em nenhum espaço temporal e histórico crescer tem sido fácil. “A sociedade atual desvia mais do que orienta.” Dessa forma, “os deslocamentos do percurso de vida que caracterizavam o movimento da formação foram submetidos a um ritmo acelerado de transformação.” (Dominicé, 2008, p.23). O que decorre que na idade adulta a formação

necessite contar com “uma pluralidade de suportes educativos, culturais e afetivos, assim como de espaços diversificados de socialização.” (Dominicé, 2008, p.23)

Na perspectiva por captar processos formativos das pessoas adultas idosas que integram os sujeitos entrevistados que dão suporte a este estudo, uma das abordagens selecionadas foi a biográfica. A partir de entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin, identificamos então o objetivo da pesquisa denominada biográfica tendo como foco a exploração do “processo de gênese e do movimento de se tornar indivíduo no seio do espaço social” (Reis & Alves, 2018, p.2). Explorando de que forma as pessoas formatam as suas experiências. Este tipo de pesquisa também apresenta, “de forma conjunta, (...) por meio das linguagens culturais e sociais que eles mesmo atualizam – linguagens tomadas aqui em um sentido amplo: códigos, repertórios, figuras do discurso; esquemas, scripts de ação, etc.” (Reis & Alves, 2018, p.2), como as pessoas colaboram para construção, manutenção e reprodução da realidade social. De forma que na “interface do individual e do social,” relação que ocorre apenas em “um processo incessante de produção recíproca”, através do qual a pesquisa biográfica “dar conta da relação singular que o indivíduo mantém, por meio de sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social, bem como o estudo das formas construídas, atribuídas a sua experiência.” (Reis & Alves, 2018, pp.2-3)

A abordagem biográfica nos permite dessa forma, situar o contexto da experiência humana, representações e anseios que nas várias idades da vida de um sujeito em constante formação é possível identificar. O que esse sujeito carrega em si, o que as instituições formais de educação e outros grupos como o familiar e o social buscam definir/conduzir nos processos formativos desse sujeito. Ou seja, identificar de que modo os sujeitos deixam as marcas das suas subjetividades na formação de suas trajetórias e nas percepções de suas existências. (Delory-Momberger, 2008)

Dessa forma, através das histórias de vida em formação, “movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação que parece inscrever-se na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo” (Pineau, 2006, p.336), através do qual identificamos uma nova apropriação por parte dos sujeitos de seu potencial reflexivo acerca da sua existência que não pode, nem deve ser formada apenas a partir da deliberação de outros sujeitos envolvidos na sua trajetória. O que nos sinaliza que a contemporaneidade vem apresentando vidas comuns que desejam compor a história. Contexto até então comum aos grandes vultos das várias esferas do conhecimento. Hoje, indivíduos comuns, buscam assumir o protagonismo das suas vidas e enquanto sujeitos conduzem e deliberam sobre o fio condutor do enredo das mesmas.

A abordagem biográfica permitiu, através da entrevista biográfica, identificar histórias de vida de pessoas adultas idosas com idade a partir dos 60 anos. Ocasão em que através desse viés metodológico, os sujeitos entrevistados confrontaram-se com seus percursos, com os momentos avaliados pelos mesmos como mais significativos seus processos formativos, as pessoas, os contextos, as mudanças e a complexidade de suas experiências. Relatos a partir de suas próprias vozes, em um movimento de reflexão, análise e elaboração dos momentos de confronto, retomada, ausência ou presença, dentre outros aspectos, relacionados com cada fato ou pessoa que emergiu a sua lembrança. Essa abordagem estimulou a reconstrução do património pessoal e grupal das referidas pessoas adultas idosas.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PREVISÃO A AÇÃO

Tendo por base a conjugação do trabalho desenvolvido por três intervenções, realizadas em cidades do Brasil e de Portugal, que se fundamenta o procedimento metodológico deste texto. As intervenções contempladas, estão constituídas por similaridades e diferenças, no delineamento do percurso investigativo.

A primeira intervenção tem por base a investigação biográfica por se considerar adequada ao estudo do processo de formação através da experiência de vida e do reconhecimento de si. O entendimento do processo de formação do adulto idoso ancorado nas suas experiências de vida e na experiência particular do contato com as expressões artísticas, passa por dar espaço à palavra narrada pelo sujeito, ao saber ouvir o seu sentir, e pelo pensamento e modo de expressão do sujeito refletido através de narrativas biográficas. Delory-Momberger (2011), enaltece a importância da narrativa enquanto modelo biográfico como “não sendo o único, é um dos principais meios de escrita de vida e de construção identitária” (p. 335). Os participantes deste estudo serão adultos idosos do gênero feminino e masculino que frequentam ou frequentaram, (pelo menos durante três anos) as disciplinas de teatro, dança criativa, pintura, coro, música, modelagem em barro e artes decorativas, de uma Universidade Sénior de Portugal. As entrevistas biográficas serão estruturadas tendo por base quatro eixos: o percurso de vida do adulto, as experiências resultantes das dinâmicas artísticas, o contributo das experiências artísticas na formação, e o contributo das experiências artísticas no reconhecimento de si, e devem ser realizadas entre os anos de 2022 e 2023.

A segunda intervenção também baseada na investigação biográfica buscou investigar os processos formativos de pessoas adultas idosas, os seus percursos, o papel das vivências e experiências que integram o espaço das Ciências da Educação e, mais especificamente, o campo da Educação de Adultos. O método biográfico que associa investigação à formação apresentou-se como a estratégia adequada, dentro de uma pesquisa com as especificidades contidas no trabalho. O contexto desta pesquisa nos levou ao caminho da investigação das histórias de vida, tendo como instrumento a entrevista biográfica que proporcionou voz às narrativas dos percursos e dos processos formativos que marcaram significativamente as histórias de vida desses adultos idosos. As entrevistas foram realizadas com seis adultos idosos reformados, quatro mulheres e dois homens, que possuem idade entre 61 e 80 anos, residentes na região Nordeste do Brasil, e ocorreu entre janeiro e abril de 2021, de modo presencial, e também com o apoio de recursos tecnológicos e aplicativos, a exemplo do *Whatsapp*, telefone, *Google Meets*.

A terceira intervenção esteve pautada nas dinâmicas de ação que promovem o envelhecimento ativo e as relações intergeracionais, como também desenvolvimento de atividades de educação não formal onde as vivências compartilhadas, tanto nas experiências atuais, como no resgate de acontecimentos, constituem as histórias de vida do adulto idoso e do seu protagonismo social. A pesquisa teve por base o estudo de caso, que possui “natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam” (Amado e Freire, 2013, p.123). Foi sustentada pelos discursos resgatados em entrevista semiestruturada, os dados documentais e a observação, onde participaram 12 pessoas residentes em cidades do Brasil e de Portugal, onde oito foram identificadas como adultos idosos (faixa etária dos 62 aos 80 anos), sendo cinco mulheres e três homens, e as pessoas identificadas como adultos não idosos, sendo quatro pessoas (faixa etária dos 37 aos 65 anos), duas mulheres e dois homens. Vale registrar que mesmo uma das pessoas identificadas como adulto não idoso, estar na faixa etária idosa da vida, para o contexto da pesquisa, o que prevaleceu foi a atividade realizada como coordenador do projeto de intervenção. As 12 pessoas foram identificadas pelo nome de praias da cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina - Brasil, de onde a investigadora é

originária. Os dados foram resgatados em dezembro de 2019, e entre os meses de janeiro a maio de 2020, caracterizado pelo período pandêmico do Covid-19, vindo a influenciar na reorganização do modo como as interações entre a investigadora e as pessoas investigadas iria decorrer, tendo como alternativa o uso de recursos tecnológicos e de aplicativos, a exemplo do telefone celular, do *WhatsApp*, do *Skype*, e do *Facebook*. A análise dos dados decorreu pela categorização por unidades de semelhança ou sentido.

Mesmo com a apresentação de pontos distintos no desenvolvimento metodológico das três intervenções que constituem o presente texto, é possível destacar o interesse pelo resgate do discurso do adulto idoso, de valorizar a sua formação experiencial, as suas vivências, a sua relação com as experiências artísticas, e o seu protagonismo social.

ALGUNS RETRATOS DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

Ao narrar-se o indivíduo retrata uma parte do vivido, da sua formação, da sua trajetória de vida. O que foi experienciado, por mais que se esforce, vai além do que consegue descrever. Pressupondo que a construção de cada narrativa localiza-se no processo através do qual estrutura a sua experiência formativa. Assim, a experiência vivida na sua plenitude, não cabe na representação que elabora ao narrar-se (Chené, 2014).

Apresentamos, subsidiados inclusive na abordagem de Chené, algumas imagens da elaboração das pessoas adultas idosas que nos permitem contextualizar expressões artísticas enquanto busca do autoconhecimento e do reconhecimento pessoal e social conforme refere a temática do presente estudo.

Pessoas e contextos

Margarida (80 anos) relata sobre o grupo de amigas que desde o ensino médio se reúne com frequência inclusive para dançar: *“As meninas, (...) eram muito boas, até hoje eu tenho contato (...), a gente vai se encontrar agora. Até hoje desde o ano de 1958”. Cita que as “reuniões são no Sport Clube”. “Os bailes são na AABB.”* Refere aos bailes com amigas onde contratam dançarinos para dançar: *“(...) é bom viu! Tem com quem dançar.”* Aborda que durante o período do isolamento em função da crise do Covid-19 foi difícil ficar sem sair e pelo fato dos dançarinos ficarem sem trabalho: *“eles estão sem trabalho (...)! Porque o trabalho deles é a dança.”*

Refere ainda Margarida que a crise do Covid - 19 também lhe deixou impossibilitada de frequentar as atividades da universidade aberta à terceira idade - UnATI: *“Só antes na UnATI. A última aula ontem fez um ano.”* Privando-a também de dar continuidade a um projeto grandioso para a atual etapa do envelhecimento cita: *“Estou estudando ainda Braille no Instituto dos cegos”*. Local que também fechou durante a crise.

As referências de Margarida (80 anos) acima, registram recortes de atividades com dança e reuniões onde acompanha grupo de amigas que mantém há 64 anos, além das atividades na universidade da terceira idade. As narrativas cheias de alegria através das quais relata sua frequência aos bailes com o grupo de amigas e a presença de dançarinos para acompanhá-las constituem a viva expressão do quanto as atividades de caráter artístico, ligadas ou não a universidade da terceira idade ou universidade sênior podem constituir.

A seguir com a expressão artística da dança, apresenta-se o registro do Moçambique (76 anos), o qual reforçou a relação da arte com demais aspectos do bem estar nas vivências do envelhecimento. *“(...) Olha só, a motivação, motivação principal da dança pra mim, quando eu comecei, preciso fazer alguma coisa*

física. *Eu não sou esmero dançarino, mas como era grupo, é eu me sentia, porque, é, eu fiz grupos de dança, assim, circular lá na Escócia, e eu sentia falta disso aqui. E aí eu consegui me identificar com as pessoas.*" (in memoriam)

Clara (61 anos) após a conclusão do ensino médio refere: *"Comecei a trabalhar com cerâmica que é uma formação muito importante na minha vida. Tanto que até hoje eu trabalho com a cerâmica. A modelagem, a cerâmica escultórica. Eu fui fazer um curso de cerâmica. Passei dois anos estudando, fazendo um curso numa olaria mesmo."* Em seguida cita que continuou: *"no Espaço Tridimensional (...) um ateliê (...) onde também (...) trabalhei a parte de escultura, mas trabalhando o concreto. (...) com o pó de mármore e resina."* *"(...) passei praticamente dois anos (...). Chegando a fazer esculturas e exposição".* A cerâmica constitui uma formação que vem acompanhando Clara toda sua trajetória de vida, mesmo tendo feito um curso superior, foi com a cerâmica que desenvolveu sua trajetória profissional, atuando na atual idade da vida ainda com essa atividade que na sua formação inclui a confecção de peças e a realização de cursos e oficinas.

Clara também cita o gosto por uma outra atividade artística estimulada pelo pai: *"(...) ele sempre contava histórias. Isso me marcou muito (...) gosto de histórias (...) de contar histórias. Posso dizer que sou uma contadora de histórias. Isso me ajudou quando eu estava fazendo o magistério, (...). Hoje eu começo a contar histórias, (...) crio uma história na hora. (...) isso veio muito do meu pai."*

O processo educativo está relacionado com os aprendizados inerentes as experiências de vida, onde o exercício da autopercepção, vem contribuir para que fragilidades sejam percebidas e ressignificadas, como registra a Lagoa (74 anos). *"Olha o que me motiva eu sei que é o aprendizado que eu estou tendo né. Isso aí a gente aprende né, aprende muito. Aprende a se libertar de certas amarras. (...) Uma é aprender a dançar (...) hoje em dia eu pego o microfone eu falo, eu canto (...)".*

Para além das expressões artísticas corporais, também foram obtidos discursos que se referem ao resultado das produções artísticas, e do sentido atribuído ao reconhecimento e valorização social, como registrado pela Sambaqui (64 anos). *"(...) a alegria, é (...) podermos participar com o nosso trabalho, ver, é, quando vendemos um bordado nosso, ou um trabalho que é feito por nós, ficamos satisfeitos (...)".* Já a Campeche (73 anos) compartilha uma outra perspectiva desse reconhecimento, que resulta da convivência entre pares. *"Alegria de poder ir (...) numa reunião com grupos de idosos, de literaturas, pra dizer meus poemas, crônicas estar com gente, dançar (...)".*

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2005), o acesso as "oportunidades de aprendizado permanente, pode ajudar as pessoas a desenvolverem as habilidades e a confiança que precisam para se adaptar e permanecer independentes à medida que envelhecem" (p.30), e assim percebem as práticas educativas como promotoras da obtenção de novas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar e enaltecer as experiências de vida do adulto idoso, e o seu saber, representa um dos aspectos que refletem as implicações inerentes a educação e a formação experiencial desse sujeito. Partimos da ótica de que é na interrelação do indivíduo consigo mesmo e com outros indivíduos e/ou outros seres vivos, objetos, situações e impasses, através dos quais ele é levado a analisar e criar possibilidades a partir de um contexto histórico e cultural, formatando assim seu processo educativo/formativo na diversidade de oportunidades e nas encruzilhadas propostas pelo seu contexto.

Entende-se que o homem é sempre um ser em formação e exposto a mudanças e adaptações fruto das suas vivências, do contexto social em que se insere e do conhecimento e consciência que vai tendo de si. A educação artística é entendida na conjugação das três investigações como uma possível ferramenta para o adulto idoso, para a sua formação, valorização, reconhecimento e até adaptação às adversidades, provenientes do meio que a rodeia e do próprio processo de envelhecimento.

A educação do adulto idoso através das práticas artísticas, nos espaços de educação informal e não formal, vem destacar o protagonismo social desse sujeito, as relações interpessoais estabelecidas, o seu bem estar integral, sua formação experiencial, como também representa um desafio educativo da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Em CNE, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. (pp. 195-247). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cavaco, C. (2020). Investigação biográfica com adultos não escolarizados: A relação investigador-sujeito participante. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 261-278. doi:<http://doi.org/10.21814/rpe.19730>
- Chenê, A. (2014). A narrativa da formação e a formação de formadores. In A. Nóvoa & M. Finger (orgs.), *O método auto(biográfico) e a formação* (Maria Nóvoa, Trad.), 2ª edição, (pp. 121 – 132). Natal, RN (Brasil): EDUFRN.
- Delory-Momberger, C. (2008). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Delory- Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista*, 27(01), 333-346. doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), set.-dez.
- Dominicé, P. (2008). Prefácio. In Delory-Momberger, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto* (pp. 21 – 24). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Josso, M. (2014). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (orgs.), *O método auto(biográfico) e a formação* (Maria Nóvoa, Trad.), 2ª edição, (pp. 57 – 76). Natal, RN (Brasil): EDUFRN.
- Osório, A. R., & Pinto, F. C. (2007). *As Pessoas Idosas*. (S. Silva, & R. Martins, Trans.) Lisboa: EdiçõesPiaget.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343. doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009

- Pordata. Base de Dados Portugal Contemporâneo. (2022). *População. Censos da população*. <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grandes+grupos+et%C3%A1rios-512>
- Reis, R., & Alves, C. A. (2018). Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. *Debates em Educação*, 10(20), 1-10, jan./abr. <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/4652/pdf>
- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. (N. Campanário, Trad.) São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- WHO. World Health Organization. (2020). *Emergencies. Diseases*. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Questions and answers. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answershub>

Simpósio: *Singularidades da administração da educação e da autonomia da escola pública em Portugal e no Brasil: as vozes dos/as alunos/as na gestão escolar, práticas e desafios*

GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA E AS VOZES DOS/AS ALUNOS/AS NA ADMINISTRAÇÃO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Inês SOUSA

FPCEUP - Bolsa FCT

ines_sousa14@hotmail.com

Elisabete FERREIRA

FPCEUP/CIEE

elisabete@fpce.up.pt

Resumo: As mudanças no enquadramento político-educativo do governo das escolas em Portugal permitem perceber normativos que focam uma gestão democrática, a partir do exercício de autonomia local e da formação de projetos educativos contextualizados, desde as primeiras referências, nas políticas educativas, à necessidade de conferir mais responsabilidade e poder de decisão às escolas (DL 769-A/76; LBSE – Lei 46/86) e, mais recentemente, nos processos de autonomia e flexibilidade curricular (DL 5908/2017; DL 55/2018; RCM 90/2021).

A preocupação e inquietude em relação a uma gestão escolar democrática, apelando ao exercício da autonomia das escolas, tem nos ocupado nos últimos tempos, e neste artigo damos conta da problemática através de um recorte que procura sintetizar o desenho da investigação em curso (Programa Doutoral em Ciências da Educação - PDCE) e apresentar uma análise sobre estudos e investigações, nacionais (dados do Mestrado em Ciências da Educação) e internacionais, procurando valorizar o esperançoso enquadramento normativo e abrindo oportunidades à criação de novas estruturas para a decisão discente, pensando-se que este possa ser um ponto de viragem: de práticas meramente cumpridoras de procedimentos legais para uma efetiva participação discente na gestão e decisão escolar.

Palavras-chave: Voz dos/as alunos/as; Autonomias; Poder de decisão juvenil; Políticas Educativas; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

Neste artigo procura-se aprofundar uma discussão sobre a voz dos/as alunos/as na escola e as suas práticas e experiências democráticas de participação na decisão escolar, num verdadeiro exercício de cidadania democrática, sendo que este texto se insere num projeto mais vasto e que foi financiado pela FCT (2021.06911.BD – PDCE 2021-2025), decorrendo também de trabalhos anteriores (Mestrado em Ciências da Educação - MCED), através da experiência de estágio (2019) realizada diretamente num órgão de direção escolar – direção de um agrupamento de escolas; e de aí desenvolver um trabalho de investigação e intervenção com os/as alunos/as, problematizando-se, no âmbito do MCED, questões de poder de decisão juvenil.

O estágio (Sousa, 2019) possibilitou um olhar sob a direção de um agrupamento de escolas público, em permanente diálogo e colaboração com os/as alunos/as, com o objetivo de desenvolver diferentes espaços e tempos para estes/as debaterem, problematizarem e solucionarem questões da escola, de forma a ser possível influenciarem e participarem efetivamente as decisões tomadas.

As principais preocupações e inquietudes continuam a acompanhar-nos, pelo que procurámos perceber quais as propostas e políticas presentes num conjunto de documentos produzidos recentemente pela administração central, nomeadamente - PASEO, 2017; ENEC, 2017; ENED, 2009, 2018; DL 55/2018 – e

que continuam a ser pouco conhecidos pelos/as alunos/as, o que implicará pouca preocupação e/ou interesse destes/as em relação a formas de participação cívica e associativa nas suas escolas.

Neste sentido, temos como principal objetivo o tempo dos/as alunos/as nas escolas concretizado na auscultação da voz dos/as alunos/as do ensino secundário em Portugal, a identificação de experiências de autonomia, emancipação e democracia nas escolas, procurando-se práticas inovadoras e projetos de iniciativa dos/as alunos/as. A partir deste principal objetivo apresentam-se objetivos específicos: i) compreender o contexto de produção política pública e investigação científica (inter)nacional, relativamente à possibilidade de escuta e auscultação da voz dos/a alunos/as do ensino secundário; ii) compreender se os/as alunos/as do ensino secundário, em Portugal, (re)conhecem tempos e espaços para decidirem, participarem e influenciarem decisões no contexto escolar; iii) identificar práticas de alunos/as que desenvolvem (autonomamente) projetos inovadores nas escolas, conhecendo o quotidiano dos/as jovens na escola.

Neste artigo, e através de um recorte envolta da pesquisa em curso, procura-se problematizar a participação dos/as alunos/as na decisão e gestão democrática, enquadrando-a no campo da administração escolar e política educativa, e tentando identificar outras dinâmicas de reconhecimento aos/as alunos/as de interesse e participação ativa e interventiva nas decisões e nos órgãos de decisão escolar (Sousa & Ferreira, 2019).

Num primeiro momento, é essencial o *Enquadramento Político-Educativo no campo da gestão escolar e pedagógica*, de forma a compreender-se o cariz das possibilidades e das interpretações normativas, de carácter mais centralizado ou descentralizado, autónomo ou de controlo (Barroso, 2017; Lima, Sá & Silva, 2017).

Na segunda parte, intitulada *As Vozes dos/as Alunos/as e da Comunidade Escolar na Gestão Escolar*, retomam-se outros trabalhos (Sousa, 2019; Sousa & Ferreira, 2019) e constrói-se um olhar, por um lado, retórico e instrumental (Lima, 2011) sobre as formas de gestão e administração escolar, do ponto de vista da direção, dos/as professores/as e dos/as alunos/as; e, por outro lado, pensam-se novos pontos de partida, advento uma autonomia menos regulatória e com maior capacidade de criatividade de pensamento e inovação (Ferreira, 2017).

Por último, apresenta-se o desenho da pesquisa em curso através de um *Cenários possíveis na construção de conhecimento*, dando conta das dimensões quantitativa e qualitativa a adotar na pesquisa, de modo global e de forma a responder aos objetivos definidos quer para o estudo, quer para este artigo.

ENQUADRAMENTO POLÍTICO-EDUCATIVO NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA

A partir dos seguintes normativos legais, que surgem enquanto possibilidades e desafios para as escolas públicas portuguesas organizarem as suas dinâmicas, rotinas e práticas diárias, é importante relevar os principais aspetos que se relacionam com o tema da participação e envolvimento dos/as estudantes nas decisões escolares, numa governação escolar democrática.

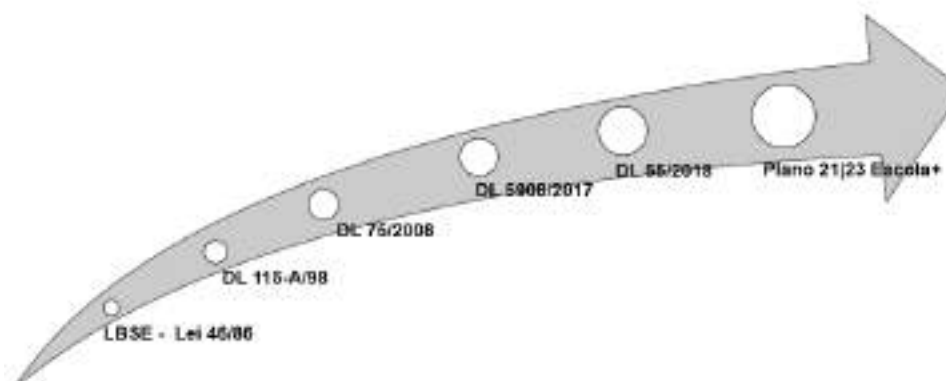


Figura 1. Friso Cronológico apresentado no XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal

As políticas educativas, relativamente à governação das escolas, foram-se transformando desde as primeiras referências à necessidade de conferir mais responsabilidade e poder de decisão às escolas e aos atores educativos, nomeadamente, na Constituição da República Portuguesa de 1976, onde é descrita a importância de uma participação democrática no ensino, onde “Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas”, através de “formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.” (Artigo n.º77, Constituição da República Portuguesa de 1976). Assim como no Decreto-Lei n.º769-A/76, onde é descrita a importância de lançar bases para uma gestão verdadeiramente democrática, atribuindo “responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar” (Leite & Fernandes, 2007, p.56), garantindo assim “(...)um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas, mas, simultaneamente, irá consagrar um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas.” (Lima, 2006, p.12).

Posteriormente, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86), referem-se à adoção de estruturas e processos participativos na definição das políticas educativas e na administração e gestão do sistema escolar, desenvolvendo-se o espírito e a prática democráticos, de modo a ser possível “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3º, g) da Lei n.º 46/86), apesar de que em nenhum artigo da LBSE se estabelecer a participação dos pais, dos alunos ou das autoridades locais nos órgãos de direção das escolas (Lima, 2006). Percebe-se assim que esta descentralização/desconcentração seria da administração central para a administração regional, porém

acabará por não ter consequências, seja relativamente às direções regionais (desconcentradas), seja face às atribuições e competências dos órgãos “próprios” de “direção” de cada estabelecimento, os quais, não dotados de graus de autonomia minimamente significativos, permaneceriam subordinados ao centro, embora a partir de agora através de departamentos pericentrais regionalmente disseminados, com maior capacidade de exercer o controlo central sobre as escolas.(Lima, 2006, p.16)

No Decreto-Lei n.º 172/91 afirma-se o exercício da autonomia local e a formação de projetos educativos próprios, porém “nada de substancial virá concretizar no plano da autonomia da escola” (Lima, 2011, p.89), uma vez que não são esclarecidas as vantagens ou o grau de autonomia acrescido às escolas, “sem nomear órgãos e agentes beneficiários dessa autonomia e sem clarificar minimamente os poderes que lhes seriam devolvidos, ou as atribuições e competências que passariam a exercer” (Lima, 2006, p.23).

Mais tarde, no Decreto-Lei n.º 115-A/98 reforçou-se a ideia de autonomia e descentralização na vida da escola, sendo fundamental uma nova organização que se baseie na democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação (Leite & Fernandes, 2007). Mas, apesar de orientações de tipo associativo e autonómico, este decreto confere grande “protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar.” (Lima, 2011, p.94). Na perspetiva de Lima (2006, 2011), o problema está na forma retórica e instrumental como a autonomia é, supostamente, concedida às escolas, “uma “autonomia” principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão.” (Lima, 2011, p.94).

No Decreto-Lei n.º75/2008 define-se a organização da governação das escolas, com base, por um lado, na necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades; e, por outro lado, procuram-se “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade (...)” (Decreto-Lei n.º75/2008), sendo paradoxal a procura da efetiva capacidade de intervenção de todos/as, ao mesmo tempo que a centralidade se coloca na figura unipessoal do diretor, responsável pela gestão e prestação de contas (ibidem). Neste sentido, “(...) a modernização do governo e da organização das escolas encontra-se dependente de lideranças individuais e eficazes, de “lideranças fortes” que possam representar o “rosto” de cada escola” (Lima, 2012, p.151), sendo que esta nova figura unipessoal é pressionada quanto à conformidade burocrático-política (Torres, 2013).

Mais recentemente surgiram novas referências à autonomia das escolas, nomeadamente, no decreto-lei 5908/2017, onde se estabelece o Projeto-Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, refere-se uma política educativa que “(...) permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (...)”, dando às escolas a possibilidade de participarem no desenvolvimento curricular, “estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo (...)” (Decreto-Lei nº 5908/2017). No seguimento deste projeto-piloto, surge o Decreto-Lei n.º55/2018, onde é referido como “fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente”, destacando-se neste documento legal que as principais decisões, quer a nível curricular como pedagógico, devem ser tomadas pelas escolas e pelos professores, em diálogo com os/as alunos/as, famílias e comunidade, numa intervenção cívica que privilegia a livre iniciativa, autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural (Artigo 21.º, Decreto-Lei n.º55/18), sendo-lhe conferida a autonomia e flexibilidade necessária para isso.

Neste sentido, releva-se o papel dos/as jovens enquanto importantes agentes educativos participativos, mas é importante destacar também o papel dos/as professores/as e dos órgãos de gestão e administração, como é exemplo, a direção, que tem de pensar o dia a dia na escola numa “lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (Artigo 4.º, Decreto-Lei n.º55/18), criando-se oportunidades para que os/as estudantes desenvolvam competências que lhes permitam questionar os saberes previamente estabelecidos, integrando novos conhecimentos e perspetivas emergentes, comunicando de forma eficaz com os seus pares e encontrando (re)soluções para problemas complexos do dia a dia (Decreto-Lei n.º55/18).

Considerando-se essencial este enquadramento nas políticas educativas em relação à participação e influência dos/as alunos/as na gestão escolar, tornando-se ainda mais urgente na emergência da situação epidemiológica da doença COVID-19, uma vez que originou novas decisões e medidas, tendo, inclusive,

provocado o encerramento de escolas a nível nacional em mais de 150 países, estimando-se que mais de 1,5 mil milhões de alunos/as se viram impedidos de aceder à escola (UNESCO, In Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021).

Neste seguimento, surge em julho de 2021, o Plano 21|23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021), propondo um plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos/as alunos/as dos ensinos básico e secundário, cuja construção surge a partir de um conjunto alargado de auscultações e recolha de sugestões, “que envolveram dezenas de encontros com alunos, professores, diretores, (...)” (Preâmbulo, Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021).

Desta forma, reforça-se, por um lado, a autonomia das escolas, com diversidade de estratégias educativas no combate às desigualdades; e, por outro lado, procurando-se “a monitorização da eficácia e eficiência das medidas adotadas revela-se crucial para que este reforço substantivo, com caráter emergencial, possa ser devidamente avaliado” (Preâmbulo, Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021). Importa referir um dos pontos assinalados, *Voz dos Alunos*, particularmente ligado ao Decreto-Lei n.º 55/2018, estabelecendo momentos regulares de auscultação dos alunos sobre as medidas pedagógicas adotadas e sobre os impactos da pandemia, de forma a potenciar-se uma participação construtiva nos processos de recuperação e consolidação, sendo assim disponibilizado às escolas apoio para o desenvolvimento da participação efetiva dos/as alunos/as, permitindo a construção de atividades de ensino-aprendizagem contextualizadas, personalizadas e motivadoras, (Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021).

Neste enquadramento normativo e político-educativo percebe-se que esta poderá ser, de facto, uma altura esperançosa (Sousa & Ferreira, 2019), através do cariz das possibilidades e das interpretações normativas que uma autonomia *decretada* (Ferreira, 2007, 2012) confere às escolas, dirigindo-lhe novas oportunidades e desafios, superando formas de autonomia *redonda* e/ou *crísica* (Ferreira, 2007, 2012) e dirigindo-se para outras possibilidades autonómicas.

AS VOZES DOS/AS ALUNOS/AS E DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO ESCOLAR

A partir da construção cronológica das diferentes políticas educativas decretadas, percebe-se, no texto da lei, conceções de uma gestão democrática nas escolas, com possibilidades de todos os atores escolares participarem na decisão, num verdadeiro exercício democrático, enunciando-se novos contextos e estruturas para a constituição de jovens autónomos/as, responsáveis e cidadãos ativos (PASEO, 2017; ENEC, 2017; ENED, 2009, 2018).

Porém, tendo em conta que estas ideias são já enunciadas nas políticas educativas desde o período da revolução portuguesa de 1974, afirmando-se que “É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática” (Decreto-Lei n.º 769-A/76), continua a ser ainda necessário desafiar as escolas para criar práticas e experiências verdadeiramente democráticas nas suas comunidades educativas, inclusive através da política mais recente o Plano 21|23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021).

Desta forma, lançando à discussão as possibilidades e/ou dificuldades do enquadramento político-educativo e das práticas democráticas e exercícios de autonomia nas escolas portuguesas, conseguimos corroborar algumas destas ideias a partir de outros trabalhos (Sousa, 2019; Sousa & Ferreira, 2019) percebendo-se dificuldades na gestão dos processos de caráter mais administrativo e burocrático,

problematizando-se a forma como o diretor pode gerir “(...) a pressão bipolar a que é diariamente submetido, de um lado, a sua total dependência do centro a quem deve prestar contas, de outro, a sua vinculação à identidade profissional e organizacional que representa” (Torres, 2013, p.74), “(...) num conflito constante de razão e de ação” (Ferreira, 2017, p.51).

Referindo como exemplo, o discurso do diretor do agrupamento, numa conversa com os outros membros da direção, onde desabafa sobre as dificuldades em explicar à comunidade educativa os procedimentos determinados pelo Ministério, afirmando que “A realidade é que, cada vez mais, se quer tudo a ser feito da mesma forma” (Diretor, NT.5.12/10/18), sendo que os procedimentos a adotar são interpretados de diferentes formas, influenciados também pela comunicação nos *media*. Desta forma, o diretor apenas pode responder consoante as indicações que obtém do centro, sem grande possibilidade de autonomia ou flexibilidade, “com tão pouca disponibilidade e autonomia que fica difícil partilhar, desenvolver e ou conhecer práticas promotoras de mudança escolar.” (Ferreira, 2017, p.51).

Do mesmo modo, também no discurso dos professores de Educação Física se percebe a influência das políticas centralizadas, inclusive, a avaliação externa das escolas, relativamente a uma avaliação a nível nacional, com padrões de avaliação consoante a execução das atividades físicas definidas. Neste caso, os/as docentes afirmam que os resultados da escola foram baixos, relativamente à média nacional, mas a reflexão que surge a partir daí é se “são adequados ou não ao contexto?” (Professor, NT.8.17/10/18). Ou seja, estes/as docentes consideram as avaliações nacionais relevantes, mas pouco importantes para avaliar a escola e os/as alunos/as, uma vez que são exercícios generalizados, que não permitem ter em conta as especificidades de cada um/a, “o que foi avaliado não deverá interferir para pensar as aulas de forma diferente, porque foram exercícios que não refletiam o que é feito/treinado em aula.” (NT.8.17/10/18).

Apesar das dificuldades identificadas na gestão escolar, fazendo-se respeitar as imposições instituídas, surgem algumas oportunidades de gestão local e mais flexível, percorrendo e focando perspetivas de gestão e administração mais informal e instrumental de participação de todos/as, com capacidade de mobilização e partilha de experiências, saberes, propostas, ideias e soluções (Barroso, 1995), sendo necessária uma legitimidade democrática (Barroso, 2017), através da mediação da pluralidade de interesses da comunidade, introduzindo novas formas de relação entre políticas nacionais e políticas locais, “promovendo novas formas de governação” (Barroso, 2017, p.31).

Segundo Lima, Sá e Silva (2017), os órgãos de direção, sejam estes colegiais ou unipessoais, não são intrinsecamente democráticos e tudo dependerá das formas de designação, dos processos e conteúdos das tomadas de decisões (Lima, Sá & Silva, 2017). Neste sentido, importa destacar das observações no contexto escolar investigado, uma vez que esta direção possibilita e estimula a participação de professores/as, apelando à organização e implementação de novos projetos na escola; dos/as encarregados/as de educação na gestão e organização escolar, salientando que “Não é só querer que os pais colaborem, com angariações de dinheiro; temos de os ouvir!” (Adjunto da direção, NT.26.21/11/18); e dos/as alunos/as, afirmando a importância de uma maior participação dos/as alunos nas decisões tomadas na escola, com maior poder de influência, inclusive, porque “Os alunos participam mais ou menos consoante aquele que é o potencial que se dá a essa participação. Se é mais valorizado ou não, se há mais ou menos oportunidades, se estas oportunidades são efetivas na participação e não um faz de conta.” (NT.53.08/03/19).

O conhecimento e as reflexões já construídas permitem-nos trazer o tempo, as questões e os desafios para problematizar a participação dos/as alunos/as numa gestão escolar democrática, pensando-se

formas de liderança e organização institucional mais democráticas, criando-se “espaços organizacionais de relação e de comunicação” (Ferreira, 2012, p.69), em permanente interação social, o que exige uma comunicação estável e facilitada (ibidem), uma vez que não se considera possível promover formas de participação social e cívica nas escolas “se elas próprias não forem contextos facilitadores de uma vivência democrática que possibilite aos alunos oportunidades de participação” (Carvalho et al., 2005, p.7).

A partir do estudo exploratório já desenvolvido, percebem-se diferentes problematizações e novos pontos de partida, com “uma lucidez pertinente e otimista que não se limite a regular e interpretar e nos traga a criatividade ao pensamento, que permita trazer para todas as coisas humanas a invenção (...)” (Ferreira, 2017:43), como é exemplo, a pesquisa de Resende (2019), que através da problematização das lideranças escolares e participação discente, centra na figura do/a Diretor/a Escolar parte da responsabilidade para a promoção de uma gestão democrática de escola. Neste caso, os discursos da direção informam que

“No início, quando começou [as assembleias gerais de alunos], nós, direção, levávamos sempre uma ou duas coisinhas para lançar (...) agora já não levamos nada (...) os temas agora já não são: falta o papel higiénico, falta arrumar a porta ou não sei quê, agora é: Gostávamos de saber porque é que na introdução da taxonomia dos animais, porque é que o professor da turma X levou os meninos ao Jardim Zoológico e porque é que não vamos todos (...) porque é que não convidei as juventudes partidárias para nos dar algumas explicações sobre as eleições (...)” (Resende, 2019, p.49)

Num outro estudo (Thornberg & Elvstrand, 2012) desenvolvido em três escolas básicas, na Suécia, perceberam-se diferentes dinâmicas, sendo que numa das escolas a professora apelava à participação dos/as alunos/as, trabalhando ativamente nas aulas e situações de aprendizagem, com o objetivo de incentivar e possibilitar a sua participação. Nesta perspetiva de que o trabalho no dia a dia escolar passa por “(...) negotiations for influence, which means that participation can be understood more in terms of relations and interaction than in terms of the outcome, i.e., the process rather than the result.” (Thornberg & Elvstrand, 2012, p. 46).

Tajik e Wali (2020) desenvolvem um estudo de caso numa escola rural, no Paquistão, onde, apesar das más condições socioeconómicas, da localização geográfica numa zona propícia a catástrofes naturais e das barreiras ao nível da estrutura hierárquica no governo das escolas, o diretor da escola “engages students in curricular, co-curricular, administrative, and manual work, which he believes is useful for students to get practical work experience and develop their leadership skills.” (Tajik & Wali, 2020, p. 253). Neste caso, é exemplo a organização de comissões de alunos/as em diferentes domínios, para todos/as participarem, entre organização de eventos, relações públicas, literatura, ambiente, avaliação, etc., sendo que “each committee has a prescribed role and responsibility with a certain level of empowerment and autonomy to make decisions.” (Tajik & Wali, 2020, p. 255).

Apesar de, na perspetiva de Dewey (1979), “O amor da democracia pela educação [ser] um fato cediço” (Dewey, 1979, p. 93), consideramos que estas discussões e problematizações em torno da participação discente numa gestão e decisão escolar democráticas, que nos importam e inquietam, podem ainda ganhar uma nova urgência e emergência nesta crise pandémica, provocada pela doença COVID-19, onde os/as alunos/as viveram uma experiência de ensino à distância, com uma aparente maior autonomia numa cultura mediada pelo digital (Sanz, González & Capilla, 2020; Nobre et al., 2021), mas em que eventualmente perdem debate e interação solidária e democrática.

CENÁRIOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O principal cenário no decurso desta enquadra-se num paradigma que compreende a construção de conhecimento enquanto “esforço racional e metódico de compreensão penetrante da realidade, no que ela tem de mais profundo e menos aparente” (Amado, 2013, p.31), sendo importante destacar a necessidade de ter em conta as realidades e aquelas que são as pessoas que vivem essa realidade, neste caso “Escutar os jovens e (re)pensar o seu lugar na vida da escola” (Silva, 2013, p.5).

Atribuindo esta centralidade e significado aos atores, percebe-se como se torna complexo responder às perceções que cada um/a identifica e atender às “zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas” (Santos, 2008, p. 5), sendo essencial “(...) a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir (...) a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos (...)” (Bourdieu, 2001, p.695).

Neste sentido, define-se a adoção de uma metodologia mista, integrando uma dimensão quantitativa, para um estudo a nível nacional, que fornecerá informações importantes, no domínio estatístico, sobre diferentes espaços e tempos de participação dos/as alunos/as na decisão escolar; e outra qualitativa, de cariz mais descritivo e aprofundado, sobre casos específicos de projetos desenvolvidos pelos/as alunos/as nas escolas.

Na dimensão quantitativa pretende-se integrar a realização de inquéritos por questionário a todos os/as alunos/as do ensino secundário, considerando-se importante incluir na investigação este levantamento, estatístico e quantitativo, a nível nacional das perceções de todos/as os/as alunos/as sobre o que ter tempo e espaço para participar, decidir e influenciar decisões no contexto escolar, uma vez que permitirá proceder a inúmeras análises de correlação (Quivy e Campenhoudt, 2008).

No que diz respeito à dimensão qualitativa, esta passará pela pesquisa e levantamento de casos específicos de escolas que desenvolvem atividades e/ou projetos inovadores, pensados, organizados e dinamizados pelos/as alunos/as, considerando-se essencial o acesso ao discurso destes/as, para compreensão da participação e envolvimento nos projetos, através de entrevistas semiestruturadas aos/as alunos/as e *focus group*, para se perceber o “não-observável: opiniões, atitudes, representações” (Amado, 2013, p. 212), dos/as estudantes que participam, assim como dos/as que não participam.

Ainda na dimensão qualitativa é essencial o estudo internacional de políticas e práticas educativas sobre participação dos/as alunos/as nas escolas, associado a uma revisão sistemática da literatura, que concebe um estudo entre políticas nacionais e investigações, com dados empíricos, a nível internacional, de forma a perceber-se a preocupação, com a participação dos/as alunos/as na decisão e gestão escolar, noutros países (da União Europeia ou outros) e a influência de processos de globalização e de política externa (Dale, 1994, 2001), procurando identificar e diversificar exercícios e práticas de intervenção dos/as alunos/as nas suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos diferentes normativos legais e do estudo exploratório sobre investigações que vêm problematizando estes desafios dirigidos às escolas, em relação à voz dos/as alunos/as na organização escolar e nas decisões tomadas, percebe-se o cariz urgente e emergente, para possibilitar a identificação e compreensão de experiências de autonomia, emancipação e democracia nas escolas, procurando-se práticas inovadoras e projetos de iniciativa dos/as alunos/as do ensino secundário.

Apesar de surgirem novos olhares, pontos de partidas e, talvez, provocações, ainda são poucas as conclusões, dada a interdependência com trabalhos em curso, mas consideramos essencial destacar desde já que se torna imprescindível considerar possíveis situações em que “Os investigadores criam modelos, os governantes legislam e a sociedade civil executa, para que se estabeleçam corredores comunicativos entre todos.” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.69).

Neste sentido, por um lado, procura-se responder à compreensão do contexto de produção política pública e investigação científica (inter)nacional, relativamente à possibilidade de escuta e auscultação da voz dos/a alunos/as do ensino secundário, considerando-se, inclusive, a influência da política internacional (OCDE) nas políticas nacionais (Dale, 1994, 2001). Por outro lado, realça-se a necessidade à auscultação da voz dos/a alunos/as, percebendo-se se estes/as (re)conhecem, efetivamente, tempos e espaços para decidirem, participarem e influenciarem decisões no contexto escolar, considerando-se, desta forma, que a participação admite e favorece a expressão dos indivíduos em diferentes graus e formas (Machado, 1982), sendo ainda “o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático” (Lima, 1988, p.30), enunciado na máxima de mais autonomia, maior participação, mais democracia.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 33-56.
- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo: a regulação vitruviana. In Licínio Lima e Virgínio Sá (Orgs.) *O Governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 23-40). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (Coord.) *A Miséria do Mundo*. (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, C.; Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Dale, R. (1994). A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ferreira, E. (2007). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Leite, Carlinda & Lopes, Amélia (Orgs.) *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp.73-92) Porto: Asa.
- Ferreira, E. (2012). *(D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias credíveis. In Licínio Lima & Virgínio Sá (Orgs.) *O Governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41-60). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In Leite, Carlinda & Lopes, Amélia (Orgs.) *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp.51-72) Porto: Asa.
- Licínio L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias: A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves e Rui Canário (Orgs.) *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2012). Elemento de hiperburocratização da administração educacional. In Carlos Lucena e João dos Reis Silva Júnior (Orgs.) *Trabalho e Educação no Século XXI: experiências internacionais* (pp.129-158). São Paulo: Xamã.
- Lima, L.; Sá, V. & Silva, G. R. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? Representações de diretores(as). In Licínio Lima & Virgínio Sá (Orgs.) *O Governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 151-171). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Machado, J. B. (1982). *Participação e Descentralização: Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nobre, A., Mouraz, A., Goulão, M. F., Henriques, S., Barros, D., & Moreira, J. A. (2021). Processos de Comunicação Digital no Sistema Educativo Português em Tempos de Pandemia. *Revista Praxis Educacional*, 17 (45), 7-19. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8331>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Resende, H. (2019). Diretores/as de Agrupamentos e Escolas Públicas: ecos do envolvimento discente e a problemática (da) Gestão Democrática. *Prova de qualificação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Santos, B. S. (2008). *Epistemologias do Sul*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, 5-10.
- Sanz, I., González, J. S., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da Crise do COVID-19 na Educação*. Madrid: OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Silva, A. I. (2013). O Bem-Estar discente: Do conto educativo à compreensão de narratividades juvenis. *Prova de Qualificação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Sousa, I. (2019). Gestão escolar e cidadania criativa: a participação discente na direção de um agrupamento de escolas. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123831>.
- Sousa, I. & Ferreira, E. (2019). As possibilidades de um perfil de aluno/a enquanto cidadão/ã criativo/a. *Revista Saber & Educar*, 26, 1-13.
- Tajik, M. A. & Wali, A. (2020). Principals' strategies for increasing students' participation in school leadership in a rural, mountainous region in Pakistan. *Improving Schools*, 23 (3), 245-263.

Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.

Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.

Referências Normativas:

Decreto-Lei n.º 769-A/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica - Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica. (1976). Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976-10-23. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>

Decreto-Lei n.º 172/91 do Ministério da Educação: Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar. (1991). Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. (1998). Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (2008). Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação n.º 25931/2009: Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. (2009). Diário da República n.º 230/2009, Série II de 2009-11-26. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/25931-2009-2004012>

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação: Regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018 da Presidência do Conselho de Ministros: Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. (2018). Diário da República n.º 135/2018, Série I de 2018-07-16. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 da Presidência do Conselho de Ministros: Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. (2021). Diário da República n.º 130/2021, Série I de 2021-07-07. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>

LIVRO DE ATAS DO XXIX COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL

ATELIÊS | ATELIER

ANÁLISE DE PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE DOCENTES ACERCA DO RECURSO AO JOGO NO(S) ESPAÇO(S) DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Liseta ALMEIDA

Jl Castelinho Encantado – Centro Paroquial de Bem Estar Social de São José

liseta-licamoal@hotmail.com

Isabel CONDESSA

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Departamento de Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores

maria.id.condessa@uac.pt

Resumo: Partindo da ideia que ao se criarem aprendizagens desafiadoras e divertidas, motivamos as crianças a aprender dentro e fora da sala de aula, selecionámos dois objetivos para este estudo exploratório. O primeiro, foi confrontar perspetivas de profissionais de educação acerca das potencialidades do jogo no desenvolvimento e aprendizagem da criança; o segundo foi comparar as práticas de jogo mais usadas em contexto de espaço(s) escolar(es).

A nossa amostra total foi de 25 indivíduos (pré-escolar - n=13; 1.º ciclo - n=12), aplicou-se um questionário, tendo-se realizado uma análise cruzada dos dados obtidos: quantitativos – percentagens; qualitativos – análise de conteúdo.

Os nossos resultados refletiram que os docentes do estudo consideram que o jogo é um recurso inestimável a ter em conta contexto de escola, uma vez que este proporciona o desenvolvimento da criança a vários níveis: cognitivo, social, afetivo e motor. No 1.º ciclo realçou-se mais o papel do jogo nos domínios social (100%) e afetivo (83%) e no pré-escolar tinham uma aplicabilidade mais abrangente relevando os domínios social e cognitivo (54%) e motor (46%). Compreende-se esta diferença pela idade das crianças com que trabalham. Todos os profissionais afirmaram que o uso do jogo é fundamental no processo ensino aprendizagem por possibilitar a melhoria de capacidades intelectuais, favorecendo a aprendizagem e tornando-a mais motivadora.

Relativamente ao segundo propósito do estudo, verificou-se que era usada uma grande diversidade de jogos, sendo no 1.º ciclo mais usados dentro da sala de aula os brinquedos comprados, ao contrário do que acontecia com os educadores que realizam mais atividades com jogos fora da sala de aula e com aproveitamento de recursos mais variados.

Podemos concluir que é constante a preocupação em desenvolver uma cultura lúdica sustentada desde muito cedo, sendo os jogos de infância e atividades de espaço exterior muito marcantes para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Potencialidades do Jogo, Criança, Práticas, Espaços de Aprendizagem, Bem-Estar

O JOGO E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

As crianças do mundo jogam e gostam de jogar, uma vez que este ato tão natural lhes proporcionam uma imensa alegria, sendo que lhes é tão intrínseca que ousámos a afirmar que é a razão de ser da infância. O jogar está intrinsecamente ligado ao ser criança e necessidade desta brincar, pelo que será importante debruçarmo-nos sobre o lúdico que, na fase inicial da vida da sua vida, é um caminho que a vai levar a progressos em várias competências, preparando-a assim para evoluir nas várias fases de desenvolvimento.

São vários os autores que interrelacionam o brincar/ jogar com a infância. Liubliskaia (1973, p. 28-56) refere várias vantagens educativas sobre o jogo, enquanto uma atividade a privilegiar na educação infantil, considerando que o jogo é:

1. um meio pelo qual a criança reflete e copia a vida que a rodeia, realizando desde uma cópia passiva do que a rodeia (imitação);
2. uma forma de adquirir e precisar conhecimentos;
3. um espaço em que a ação e a linguagem são dois processos fundamentais para resolver os problemas;
4. uma atividade pensante, em que se analisa um determinado fenómeno e se sintetiza;
5. uma atividade que reflete a realidade mediante a sua transformação ativa;
6. uma combinação singular da ficção com a realidade - brincar dá energia e alegria à criança;
7. um momento de contradições internas, que se resolvem pela dinâmica do próprio jogo, e que caracterizam o seu desenvolvimento enquanto fenómeno social.

Jean Chateau (1987, p. 14) menciona que a criança é um ser que brinca porque, e citando Clapárede, “A infância serve para brincar e para imitar (...)”, pois com a brincadeira e o jogo em simultâneo, a inteligência e a alma florescem, fazendo crescer na criança aptidões necessárias ao seu desenvolvimento. Chateau (1987, p. 15) refere-se ao jogo, como sendo o centro da infância, e sendo o motor que faz com que a criança adivinhe e antecipe as condutas superiores.

Contudo, mais atualmente Dodds (2011) refere que a brincadeira é um elemento que não está assim tão presente suas vidas diárias na sala de aula da escola infantil, sendo assim, um desafio, para a escola encontrar forma para as crianças experimentem, até mesmo aprendam a brincar, oferecendo-lhe a liberdade para se desenvolverem e adquirirem uma variedade de capacidades e competências fundamentais à para a vida. Deste modo, a autora crê que educadores e professores com experiências baseadas na brincadeira e no jogo podem encorajar os alunos a aprender e a adquirir as habilidades essenciais e o pensamento, como realça no excerto “Nós temos a oportunidade de engajar os alunos em aprendizagens emocionantes e desafiadoras que incorporem abordagens baseadas na brincadeira e garantem que as crianças experimentem a alegria e o desejo de aprender dentro e fora da sala de aula.” (2011, p. 222). Só assim a criança vai desenvolvendo inúmeras capacidades que lhe serão fulcrais para a execução de tarefas no seu dia-a-dia, em várias áreas do seu desenvolvimento, como a nível motor, cognitivo, assim como, a nível sócio emocional, sendo por isso, crucial usar o jogo como meio de facilitação das aprendizagens escolares.

Considerando o jogo uma verdadeira ferramenta pedagógica para o sistema educativo que funciona antes, durante e paralelamente à escola, é importante alertar os educadores em geral, onde se inclui a própria família, para centrarem a sua atenção nas possibilidades educativas do jogo, e a sua grande importância no desenvolvimento das capacidades criadoras da criança como meio para que ela se aproprie e construa a realidade. Ao jogar, a criança adquire novos conhecimentos, experimenta várias práticas motoras, sendo que o jogo pode também ser utilizado como um recurso pedagógico fundamental no processo ensino aprendizagem que,

acompanhados por ambientes lúdicos, permitem que a criança seja estimulada, possibilitando uma melhor assimilação dos conteúdos que se pretende ensinar.

Condessa (2017, p. 275) menciona que na perspectiva dos profissionais em exercício na infância, um dos papéis do jogo na escola é sem dúvidas “(...) a grande flexibilidade do jogo, avalizando um ensino mais apelativo, capaz de criar um maior interesse e uma maior adesão por parte das crianças e, conseqüentemente, uma maior aprendizagem.”

Estas últimas perspectivas de Dodds (2011) e de Condessa (2017) subscrevem o que já anteriormente Jean Chateau advogava, que “o jogo assume um papel (...) uma manifestação de divertimento ou prazer, pois para ele “ (...) a criança que joga de fato (...) mergulha fundo em seu jogo (...) mas também é uma forma de trabalho que pode ser desenvolvido em contexto lúdico e pedagógico” (1987, pp.20-21). Na sua ótica, compete ao educador e ao professor encontrar um equilíbrio dinâmico entre estas duas vertentes, servindo assim de mediador entre a criança e a atividade lúdica.

Ao jogar, a criança adquire novos conhecimentos, experimenta várias práticas motoras, sendo que o jogo pode também ser utilizado como um recurso pedagógico fundamental no processo ensino aprendizagem que, acompanhados por ambientes lúdicos, permitem que a criança seja estimulada, possibilitando uma melhor assimilação dos conteúdos que se pretende ensinar.

Considera-se que o jogo em contexto de sala de aula proporciona à criança um leque de atividades diversificadas que normalmente começam a ser desenvolvidas na escola. Assim, é comum que os educadores e professores utilizem o brincar e o jogo no contexto das suas aulas, usando-o como “(...) um veículo para a aprendizagem em diversas áreas do currículo dentro dos estabelecimentos educacionais.”, tal como referem Brock *et al.* (2012, p. 15). Só assim a criança reforça o seu desenvolvimento em vários domínios: social, físico, intelectual e afetivo, permitindo também que a criança melhore as suas capacidades de expressão oral e corporal, ajudando-a a integrar-se a nível social e, por último, construir o seu próprio conhecimento e ter um desenvolvimento global.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Este estudo baseia-se numa pequena investigação de índole quantitativa e qualitativa e para o realizar procedemos a uma recolha de informação, através da aplicação de um inquérito por questionário, junto dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo para conhecer a sua perceção acerca do tema em estudo: a importância do jogo no desenvolvimento e aprendizagens das crianças e as suas práticas em contexto de sala de aula.

Objetivos do Estudo, Instrumento de Pesquisa e Análise dos Dados

Foram dois os principais objetivos do nosso trabalho:

- 1) conhecer e comparar a perspetiva de um grupo de Educadores/Professores sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento da criança no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo;
- 2) comparar as práticas de jogo implementadas por de um grupo de Educadores/Professores em contexto de espaço(s) escolar(es).

Elaborámos um questionário para o estudo, que foi entregue em várias escolas no decorrer do ano letivo 2017/18. Este inquérito comportava questões fechadas e abertas e a sua estrutura incluía duas partes: a primeira, sobre dados pessoais académicos e profissionais dos inquiridos, a segunda parte sobre a perspetiva do papel do jogo no desenvolvimento, aprendizagem das crianças nos domínios das áreas curriculares, assim como, das práticas destes profissionais baseadas no jogo.

Foi realizada uma análise descritiva e comparativa dos dados, usando a análise da frequência e percentagem. Os dados quantitativos foram reforçados com a apresentação de alguns dos testemunhos selecionados por análise de conteúdo.

Amostra e sua Caracterização

Os participantes do nosso estudo foram 25 docentes, uma amostra escolhida por conveniência e constituída por treze Educadores de Infância e doze do Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de seguida tratados por educador e professor.

Atendendo ao *escalão etário* dos nossos educadores, verificamos que a maioria dos docentes inquiridos se encontram entre os 36 e os 45 anos, com valores aproximados entre educadores (54%) e professores (50%), sendo a quase totalidade do sexo feminino (1 professor do sexo masculino).

No que diz respeito aos *tempos de serviço* dos inquiridos pode-se observar através do gráfico (Figura 1) que a maior concentração de educadores se encontra entre os 9 a 15 anos, e que os professores em geral têm mais tempo de serviço que os educadores.



Figura 1. Tempo de Serviço e Habilitações Académicas dos Educadores/Professores

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analisada a primeira questão sobre o “papel do jogo no desenvolvimento integral da criança” verificamos que quer educadores, quer professores foram unânimes ao sublinharem que o jogo tem muita importância no desenvolvimento da criança, pois a partir do jogo a(s) criança(s):

“... divertem-se e aprendem. A criança aprende, fica mais motivada e aumenta a sua autonomia, o espírito de equipa e cooperação, a capacidade de comunicar com os outros, de argumentar e chegar a um consenso assim como na tomada de decisões.” (Educador 2);

“(…) partilha, estimula a aprendizagem, atribui responsabilidades, experienciar situações modelo, estimula, é uma forma natural da criança entrar em contato com a realidade, é sempre uma novidade.” (Professor 17);

Quando colocada a questão quais os “Domínios em que o jogo é importante para o desenvolvimento dos alunos?”, verificou-se que a totalidade dos professores diz ser no domínio social a área em que o jogo é mais importante para o desenvolvimento da criança, seguindo-se o domínio afetivo (83%), o domínio motor (75%), o domínio cognitivo (66,7%) e, por último, alguns (60%) responderam que este é importante em todos os domínios. Comparando com a opinião dos educadores, verificou-se que em ambos os domínios, cognitivo e social (54%) partilham da mesma opinião, seguindo-se o domínio motor (46%), em todos os domínios (38%) e por último, o domínio afetivo (23%).

Quanto à justificação da sua importância nestas áreas tanto os Educadores como os Professores apresentaram justificações consideráveis, das quais destacamos as seguintes:

“Porque penso ser uma atividade muito abrangente.” (Educador 7);

“(…) porque permite desenvolver competências e trabalhar conteúdos de uma forma lúdica, e assim, significativa e motivadora para a criança. No domínio social e afetivo, pois através do jogo a criança convive e aprende a gerir situações de conflito com os seus pares, no domínio motor pois há jogos destinados ao desenvolvimento das capacidades/competências físico-motoras.” (Professor 24);

Podemos aqui verificar que são vários os motivos atribuídos pelos educadores/ professores para justificar a importância do jogo para o desenvolvimento da criança (Tabela 1). Assim, constatou-se que, de uma maneira geral, tanto os educadores como os professores consideram a utilização de jogos em contexto de sala de aula um recurso pedagógico fundamental no processo ensino aprendizagem e 75% dos professores e 62% dos educadores planifica as aulas recorrendo ao jogo (62%), poucos não o fazem (15%) e alguns não responderam (23%).

	75% Professores	77% Educadores
Favoráveis	“Ajuda as crianças principalmente as com mais dificuldades na superação das mesmas. Bem como dá outra motivação para a aprendizagem.” (Professor 22)	“O jogo é considerado um recurso pedagógico essencial porque através deste ... consegue lecionar vários conteúdos de forma lúdica, o que permite despertar o interesse por parte da criança.” (Educador 6).
Desfavoráveis	25% Professores “Não é fundamental mas complementar a outros recursos. Os recursos devem ser diversificados” (Professor 20).	0% Educadores -----

Tabela 1. A importância do jogo nas aprendizagens escolares

Relativamente à segunda parte do estudo, conhecer e comparar as práticas de jogo a que os docentes recorrem, iremos tentar analisar as respostas a algumas questões do inquérito.

Quanto à questão colocada sobre “Quais os domínios ou áreas do currículo em que utiliza mais ou menos os jogos?” (tabela 2) podemos registar que são variadas as respostas dos educadores e professores para a área mais utilizada, sendo no pré-escolar a matemática e no 1.º ciclo o estudo do meio as áreas mais

mencionadas. A área em que menos recorrem ao jogo, segundo o discurso dos professores é a área/ domínio da expressão plástica.

Professores	Educadores
Estudo do Meio foi “a mais” utilizada (45%)	Matemática foi “a mais” utilizada (45%)
Expressão Plástica foi “a menos” utilizada (33%).	Expressão Plástica foi “a menos” utilizada (46%).

Tabela 2. Domínios/ áreas do currículo utiliza mais/ menos o jogo

No questionário foi colocada a questão: “Recorre ao jogo para implementar a aprendizagem, em que sentido?”, os Educadores/Professores tinham que optar por uma ou mais alíneas referentes a quatro fases de aprendizagem (Quadro 1).

- a) Explanação de novos conhecimentos;
- b) aquisição de novos conhecimentos;
- c) consolidação de conhecimentos já adquiridos
- d) aplicação de novos conhecimentos.

Quadro 1. Recorre ao jogo para implementar a aprendizagem, em que sentido?

O recurso ao jogo, por parte dos Professores para as várias fases de aprendizagem são mencionadas por todos sendo de destacar o seu uso para a aquisição de novos conhecimentos e consolidação conhecimentos já adquiridos (alíneas b e c), por 83% dos docentes para a Matemática e 75% para a Educação Física. Comparando com os Educadores 61% destes usam o jogo em todas as fases de aprendizagem no domínio da Matemática e apenas na aplicação de novos conhecimentos, no Conhecimento do Mundo.

Os professores recorrem mais a atividades de jogo na sua sala de aula (67%) enquanto que os educadores têm mais práticas fora da sala de aula (46%). Verificou-se que uma grande diversidade de jogos é utilizada por ambos os docentes, desde os jogos de movimento aos jogos memorização contabilizam-se sete categorias, sendo que os aplicam em várias áreas e recorrendo à interdisciplinaridade, como se pode verificar no quadro seguinte (Q.2). Há a realçar uma maior utilização de jogos de tabuleiro, sorte e azar e de memória no 1.º ciclo.

Tipos de jogos	Área(s)
Jogos de movimento	Educação Física; Expressão Musical
Jogos de faz de conta	Educação Física; Expressão Dramática
Jogos de tabuleiro	Formação Pessoal e Social
Jogos de construção	Matemática; Português; Cidadania
Jogos de sorte ou azar	Matemática; Educação Física; Expressão Plástica
Jogos Tradicionais	Educação Física; Matemática; Estudo do Meio; Cidadania
Jogos motores/corporais	Educação Física
Jogos de memorização	Educação Física
	Matemática; Português; Língua Oral e Escrita

Quadro 2. Exemplo de jogos utilizados pelos Educadores/Professores

CONCLUSÕES

Podemos concluir que é constante a preocupação em desenvolver uma cultura lúdica, pois o recurso aos jogos é uma tendência a ser potenciada nas escolas.

De acordo com o primeiro propósito, que consistia em conhecer e comparar a opinião dos Educadores/Professores sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento e a sustentação do jogo nas aprendizagens escolares da criança no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçamos que estes consideram o jogo ser um forte aliado a ser tido em conta pelos mesmos, uma vez que este proporciona o desenvolvimento a vários níveis: cognitivo, social, afetivo e motor, assim como o seu equilíbrio.

Quanto tentamos conhecer práticas de jogo, utilizados por Educadores e Professores na sala de aula, verificou-se que este é muito utilizado por ambos os docentes, sendo tendência dos professores de os utilizarem mais dentro da sala de aula, ao contrário do que acontece com os educadores que realizam mais atividades com jogos fora da sala de aula. Ainda dentro dessas práticas, conseguimos destacar sete categorias de jogos mais referidos por ambos os docentes, evidenciando-se apenas alguns apropriados à faixa etária. De acordo com vários estudos, Mendes & Dias (2003), Pereira, Pereira & Condessa (2016), Pereira (2016) deveria haver uma maior preocupação em desenvolver a cultura lúdica e motora tradicional desde muito cedo, sendo as brincadeiras e jogos e da infância jogados no exterior muito importantes.

REFERÊNCIAS

- Brock, S., Dodds, P. J. & Olusoga Y. (Org.). *Brincar. Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Penso.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Ed.Cotovia.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.
- Condessa, I. (2009). *(Re) Aprender a Brincar. Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: Publ. FCT e Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2009). *A Educação Física na Infância - Aprender: a Brincar e a Praticar*, in B. Pereira, I. Condessa, G. Carvalho, C. Cunha, V. Ferreira (Org) *CD-Rom ATAS do V Seminário Internacional/ II Seminário Ibero-Americano de Educação Física, Lazer e Saúde*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I.C. (2017). Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares. Relatos de Estagiários a Educadores de Infância e Professores do 1.ºCEB. In J.Pinhal, F.A. Costa & A.R. Faria (Org.), *As Pedagogias na Sociedade Contemporânea. Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE Portugal*, pp. 266-276. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Condessa, I., Pereira, B. & Carvalho, G. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. Braga: Ed. CIEC - Universidade do Minho.
- Dodds, S. (2011). *Nós queremos brincar: crianças dos primeiros anos brincando na sala de aula*. In A. Brock, S.Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Org.) *Brincar. Aprendizagem para a Vida*, pp: 193-222. Porto Alegre: Penso.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liubliskaia (1973). *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Marques, A.R. (2012). *O Jogo de Atividade nos Recreios Escolares*. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*, pp. 81-91. Braga: CIEC,IE,UM.

- Mendes, R., & Dias, G. (2013). Jogos tradicionais e desenvolvimento motor da criança. In *Proceedings of the IX International Seminar of Physical, Leisure and Health*, pp. 557-566. Braga: CIEC, IE, UM.
- Neto, C. (2009). A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In I. C. Condessa (Org). *(Re) Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*, pp: 19-36. Ponta Delgada: U. Açores/ FCT.
- Pereira, V. S. (2016). *Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1.º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabulário de jogo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação. Universidade do Minho. Acedido em maio 26, em 2017, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44964>.
- Pereira, V., Pereira, B. & Condessa, I. (2016). *As interações no recreio: qual o papel do adulto neste espaço?* In L.Santos, D. Eckert-Lindhammer, A.Hodeck, A. Hartenste (Org.), *Book of Abstracts XII SIEFLAS.*, pp. 117-129. Germany: LEGS e V.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Isabel Cristina da Silva ARANTES

Universidade Federal de Itajubá-Unifei

Isabel.adm@unifei.edu.br

Eliana de Fátima Souza SALOMON

Universidade Federal de Itajubá-Unifei

efssalomon@unifei.edu.br

Natalia de Assis DIAS

Centro Universitário de Formiga-Unifor

isabel.admpuc@yahoo.com.br

Resumo: A Inteligência Emocional e as Competências Socioemocionais têm sido temáticas relevantes na contemporaneidade, especialmente no campo da Pedagogia. Trata-se de construtos essenciais à vida e ao processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa perspectiva, esse estudo objetiva discutir as interfaces teórico-práticas entre a inteligência emocional e as competências socioemocionais, e os impactos decorrentes dessa articulação nos processos de ensino-aprendizagem da educação superior. Procedimentalmente, realizou-se um ensaio teórico buscando na literatura o embasamento para o estabelecimento de correlações entre tais abordagens. Os resultados demonstram que a inteligência emocional tende a influenciar no desempenho vivencial dos indivíduos em todos os âmbitos, assim como as competências socioemocionais tendem a favorecer o ajustamento social e emocional dos indivíduos em seus processos vivenciais. De tal modo que a Inteligência Emocional e a Competência Socioemocional se apresentam como construtos imbricados, interrelacionados e altamente necessários ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da educação superior. Destarte, essa discussão contribui para aperfeiçoar o arcabouço teórico dos estudos em Educação e Pedagogia, além de oferecer uma reflexão sobre como as emoções, as inteligências e competências são fundamentais aos processos formativo-educativos.

Palavras-chaves: Inteligência Emocional; Competências Socioemocionais; Educação Superior; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inteligência, a competência e a emoção são temáticas que têm instigado pesquisadores configurando um campo relativamente novo para estudos e práticas. Além das buscas por melhores definições e compreensões em torno desses construtos, se verifica que as sociedades, em recorte a sociedade brasileira, vêm demandando ações e estratégias em torno de inteligências e competências de cunho emocional em vários campos sociais, como o campo educacional. De tal modo que as discussões em torno de inteligências e competências, especialmente ligadas à emoção têm promovido grande impacto acadêmico-científico.

Segundo a publicação do Relatório Jacques Delors - construído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - é reconhecida a importância de uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade, oferecendo um princípio orientador para inteligências e competências emocionais e sociais (DELORS, 1998).

Todavia, nosso panorama educacional ainda privilegia lógicas e metodologias de ensino, que dificultam relações simbióticas de emoções nos processos de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que as instituições de ensino superior focalizam esforços no desenvolvimento

acadêmico-profissional preparando os educandos para atuação no mercado de trabalho. Contudo, observa-se uma dinâmica de formação gradual e fragmentada do indivíduo para o campo profissional e carência de preparação para a vida em termos subjetivos, pois a lógica educacional vigente institucionaliza padrões e comportamentos que atuam no sentido de distanciar as emoções dos aprendizes do processo educativo-formativo. A esse respeito, Santos e Primi (2014), discutem que a educação do século XXI necessita respaldar condições para o desenvolvimento do ser humano de forma integral, enfatizando e privilegiando o desenvolvimento de inteligências e competências emocionais para o sucesso pessoal, acadêmico e socioprofissional.

Nesses termos, este estudo objetiva discutir as interfaces teórico-práticas entre a Inteligência Emocional (IE) e Competência Socioemocional (CS), e os impactos decorrentes dessa articulação nos processos de ensino-aprendizagem da educação superior, buscando responder: Há possibilidades de diálogos e interfaces teórico-práticas entre a IE e o desenvolvimento de CS na Educação de nível superior no Brasil?

Em termos estruturais, este ensaio apresenta as questões iniciais e, na sequência, debate os construtos teóricos. Por fim, concatena as considerações finais apontando caminhos para pesquisas futuras.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE): ASPECTOS CONCEITUAIS

A IE, um dos construtos de inteligência mais debatido dos últimos tempos, e vem recebendo progressiva atenção na investigação científica em face à influência no sucesso pessoal e socioprofissional de um indivíduo. Além disso, a IE vem sendo tratada como um conceito psicológico por seu caráter analítico e compreensivo das interações entre sujeitos, emoção e inteligência. Encontra-se na literatura diversas abordagens teóricas que explicitam e definem o conceito, por isso, comumente são percebidos modelos que apresentam perspectivas diferentes, todavia os estudos dialogam na defesa desta inteligência como essencial ao desenvolvimento da vida humana.

A emoção pode ser descrita como um processo de ação e reação fisiológica, cognitiva e subjetiva que se materializa nos sentimentos e nas interpretações conscientes acerca de como o indivíduo interage, compreende, e se percebe no mundo (DAMÁSIO, 2003; GUERRA, 2011). Com o rompimento da concepção dualista entre emoção e razão, a emoção passou a ser vista como uma peça fundamental para a construção dos processos cognitivos (MAYER; CARUSO, 2008). Ela estimula as sensações, as vivências, os relacionamentos e comunicações e os sentidos de inteligência, aprimorando o raciocínio e o comportamento desejável ou indesejável. O desafio, segundo Fior e Mercuri (2018) é equilibrar as emoções por meio de estratégias de domínio emocional, mais propriamente por meio de inteligência emocional, haja vista que ser

emocionalmente inteligente envolve um estado de domínio, processamento e compreensão das emoções e consequente crescimento emocional e intelectual.

Posterior a vários estudos sobre as inteligências/emoções o termo IE se popularizou, e em pouco tempo a expressão adentrou o vocabulário de diversos segmentos da sociedade. Foram Salovey e Mayer (1990) os primeiros a endossar uma perspectiva conceitual e tratar o termo Inteligência Social (IS) – conhecido como uma das primeiras tentativas de ampliação da noção de inteligência para além de capacidades intelectuais gerais. O enfoque de estender-se na perspectiva da inteligência se deu pela percepção da necessidade de desenvolvimento atitudinal em relação aos estados emocionais. Eles perceberam correlações entre a inteligência e o campo emocional a partir de atributos como empatia, sofrimento, compartilhamento e funcionamento adaptativo como afeto familiar e autoajuda. Foi a partir dessas constatações que os autores iniciam conexões entre inteligência e emoção, aprimorando o conceito de IE, definido como a habilidade dos indivíduos de lidar e conduzir as emoções com equilíbrio frente a experiências ambientais e sociais. A IE representa “a capacidade do indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e as ações” (SALOVEY; MAYER, 1990, p.189).

Expandindo o leque de interpretação Goleman (1995) demarca que a IE é a capacidade que o indivíduo tem de identificar os seus próprios sentimentos e o dos outros, se motivar e gerir as próprias emoções. Para ele a IE envolve as dimensões de personalidade tais como persistência, zelo e otimismo, que nada mais são que modelos mistos, os quais misturam as capacidades cognitivas com conceitos não intelectivos (MAYER; CARUSO, 2008).

Já Bar-On (2001) conceitua a inteligência emocional como um leque de aptidões, de competências e de habilidades que influenciam a capacidade do indivíduo de lidar com as questões e influências do ambiente, entre outras coisas, responsabilidade social, tolerância ao estresse, controle dos impulsos e demais questões atinentes a domínios subjetivos e interiores. Para Gallego e Gallego (2004) a IE correlaciona o emocional e o cognitivo, harmonizando e garantindo o seu desenvolvimento efetivo no enfrentamento das situações cotidianas da vida.

Para além da abordagem conceitual, a perspectiva analítica em torno da IE foi evoluindo ao longo do tempo. De início, Goleman (1995) sugere um modelo de cinco domínios (autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais) e, posteriormente, simplifica para quatro domínios, a saber: (i) autoconsciência; (ii) autodomínio; (iii) consciência social; e (iv) gestão das relações (GOLEMAN; BOVATZIS; McKEE, 2018). A autoconsciência denota uma racionalização das emoções, a ponto de entender como elas influenciam nos pensamentos/ações, promovendo um estado de autorreflexão. O autodomínio enseja a capacidade de manejo e controle das emoções, além de sugerir adaptabilidade comportamental e orientação para atingir objetivos numa perspectiva positiva em relação aos sentimentos externalizados. Já a consciência social está

relacionada a empatia, ou seja, capacidade de considerar a percepção do outro e demonstrar sensibilidade frente aos sentimentos apresentados. A gestão das relações sugere influência, mentoria, gerenciamento de conflitos (gestão de si e gestão do outro), bem como capacidade de atuar de maneira positiva, eficiente e produtiva.

Importa ressaltar que esses domínios também foram denominados e tratados na literatura como competência. Nesses termos, Alzina e Escoda (2012) preceituam que a IE ao ser praticada promove o desenvolvimento de competências não só emocionais, mas socioemocionais, justificadas pelas necessidades sociais de intervir em situações de caráter comportamental para promover o bem estar social e individual.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O construto Competência Socioemocional (CS) tem sido destacado na literatura em face de sua reconhecida contribuição para a promoção e avaliação do estado de prazer/bem-estar dos indivíduos em suas relações cotidianas, bem como pela promoção do desenvolvimento e ajustamento social/emocional. Por seu caráter polimorfo, existe uma pluralidade de perspectivas de conceitos, com vieses multivariados, não diminuindo a sua complexidade, haja vista que a noção de CS se correlaciona a habilidades e a conceitos de IE, desenvolvimento socioemocional, aprendizagem emocional, competência e habilidade social, regulação e domínio emocional, dentre outros tantos construtos (GUERRA; BRADSHAW, 2008; LIPNEVICH; ROBERTS, 2012; ALZINA; ESCODA, 2012; MARIN, et al., 2017).

Pedagogicamente existe uma confluência entre competências e habilidades e, por vezes, essas são utilizadas como sinônimos – fruto de uma abordagem instrumental, na qual competências e habilidades se equivalem, ainda que representem processos diferentes. Entende-se por habilidade a técnica do saber fazer e por competência a capacidade de apropriação de conhecimentos, a habilitação para o uso e a atitude para a mudança. No Brasil, um dos conceitos mais didáticos sobre competências apoia-se em Delors-UNESCO (1992-1996) que esboça quatro dimensões que servem de sustentação e alicerce para a Educação: (i) o aprender a conhecer; (ii) o aprender a fazer; (iii) o aprender a viver juntos; e (iv) o aprender a ser (DELORS, 1998). Tais dimensões tendem ao desenvolvimento socioemocional, sugerindo ações indissociáveis e complementares entre si, que configuram habilidades de ordem cognitiva, social e emocional. Portanto, a CS envolve o desenvolvimento de relações interpessoais e afetivas, que afetam o modo como o indivíduo percebe, sente e nomeia a relação entre contextos/situações e comportamentos (CABALLO, 2014). É o conjunto integrado dessas habilidades que constitui a CS.

Propondo uma perspectiva integrativa que transita, inclusive, na noção de IE, Bar-On (2006) elaborou seu conceito de CS a partir de capacidades, habilidades e facilitadores emocionais e sociais, os quais ele dividiu em cinco campos diferentes interagentes entre si: intrapessoal, interpessoal, manejo do estresse, adaptabilidade e estado emocional. O campo

intrapessoal relaciona-se com a consciência emocional, capacidade de assertividade, autoestima e fatores correlatos, enquanto o campo interpessoal sugere empatia, relacionamento, responsabilidade social e percepção do outro. O campo do manejo/gerenciamento do estresse consiste na capacidade de controle dos impulsos e dos estímulos estressores. Já o campo da adaptabilidade denota flexibilidade, e integração enquanto que o campo de estado emocional enseja humor, otimismo e felicidade. Em linhas gerais, a CS envolve articular esses campos de modo inteligente para a resolução de problemas práticos.

De acordo com Piske (2013) a CS depende do desenvolvimento socioemocional que se refere às habilidades e ao caráter social apreendido, às vivências que os indivíduos experenciam em seu contexto sócio-histórico-cultural e às emoções que suscitam pensamentos, ações, sentimentos, sentidos e significado social. Mais que isso, para Fleury e Fleury (2001) a competência socioemocional envolve a capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação. De tal modo que um indivíduo socialmente competente demonstra ser capaz de avaliar e identificar as habilidades mais apropriadas a uma situação cotidiana específica, ou seja, as ações, reações, emoções e atitudes mais emocionalmente contundentes.

Carvalho e Santos (2016) entendem por competência socioemocional a mobilização de conhecimentos e atitudes para situações complexas de interação social e estados afetivos que delas derivam. Os referidos autores denominam de dimensões socioemocionais atinentes às competências: estabilidade cognitivo-emocional, extroversão, comunicabilidade, conscientização social, amabilidade e flexibilidade para aprendizagem experiencial.

Partindo-se dessa trilha conceitual tem-se que a discussão teórica sobre CS ainda é limitada e incipiente e carece de avanços conceituais. Muitos são os estudos sobre competências e muitas são as confusões teóricas e apropriações inadequadas do conceito. Ainda assim, assume-se que a competência socioemocional é uma qualidade necessária ao desenvolvimento humano, especificamente no que tange aos aspectos psicológicos, emocionais e sociais, e por seu caráter articulador, favorece as experiências de aprendizados dos indivíduos, especialmente no campo educacional, configurando forte relação com o desenvolvimento da Inteligência Emocional.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A IE e CS vêm se assumindo como palavras de ordem no mundo contemporâneo, compondo um novo paradigma de pensamento, especialmente no campo da Educação. Os horizontes epistemológicos de ambos os construtos sugerem que eles estão correlacionados em sua essência e interligados pela perspectiva da emoção, entretanto, a revisão da literatura apresenta um campo de estudos ainda fragmentado. Não obstante, são percebidos esforços

teóricos que mesclam esses componentes sugerindo diálogos e interfaces teórico-práticas entre a inteligência emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Constata-se que enquanto a IE tende a influenciar no desempenho vivencial dos indivíduos a CS favorece o ajustamento social/emocional nesse processo. Também essas vertentes atenuam a interligação entre comportamento, emoção e razão, desconstruindo paradigmas dualísticos. Ademais, a CS e a IE se pautam na construção e no desenvolvimento de habilidades em torno dos conhecimentos apreendidos para o enfrentamento de situações conflitantes e preparação para a vida social organizada.

Teóricos como Gardner e Goleman podem ser considerados grandes impulsionadores das ideias de desenvolvimento de inteligências e competências de cunho emocional e social. Alzina e Escoda (2012) preceituam que os estudos realizados por esses autores abriram caminhos epistemológicos para o que se convencionou chamar de “Educação Emocional” (EE) – uma dimensão da educação que, em linhas gerais, parece congrega a perspectiva da IC e a CS. Ainda que metodologicamente não existam modelos/ferramentas que privilegiem o uso integrado desses construtos, defende-se aqui que essas terminologias se aproximam, se interconectam e se complementam, ofertando benefícios incomensuráveis para a educação.

Diversos autores como Bisquerra e Renom (2007), Sánchez (2014) e Barrantes-Elizondo (2016) vêm apontando as razões para a implementação de programas de Educação Emocional, referindo que as inteligências e as competências são aspetos fundamentais do desenvolvimento humano e do aparato educativo. Esse “novo paradigma” educacional (coexistindo em contraposição ao modelo de educação tradicional) coaduna perspectivas pedagógicas de ensino-aprendizagem que consideram o indivíduo integral, ou seja, dimensão objetiva e subjetiva, cognitiva e prática, psicológica e social, emocional e racional. – o que muito se aproxima dos postulados teóricos da IE e da CS.

Tem-se que a educação continua sendo a esperança de transformação e de desenvolvimento da sociedade, portanto, incluir a dimensão emocional como eixo formativo é no mínimo estratégico. Estudiosos renomados, como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), já destacavam a relevância da emoção e da afetividade no processo evolutivo de ensino-aprendizagem, demarcando a emoção como recurso indispensável à interação do indivíduo com o seu meio. Considerando ainda que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais são partes essenciais da vida individual de cada sujeito, tais fatores necessitam compor o arcabouço pedagógico da educação, pelo seu caráter formativo do desenvolvimento do indivíduo. Sem contar que a academia é também responsável pela educação emocional para situações de conflitualidade, como informou Sánchez (2014).

O contexto da educação superior necessita atuar como promotor do desenvolvimento socioemocional, contribuindo para o aprimoramento da inteligência emocional e da competência socioemocional (MARIN et al., 2017). Goleman (2011) aponta que pessoas educadas

emocionalmente têm propensão a ter um melhor desempenho nos enfrentamentos cotidianos da vida escolar, social e profissional. Em contextos de fragilidades emocionais, o desenvolvimento da IE e, por consequência da CS, tende a facilitar a apreensão da emoção e ordenamento do pensamento, de modo a permitir a compreensão dos estados e sentidos, para então promover o gerenciamento emocional (autoconsciência e autodomínio). E como resultado dessa dinâmica, o educando desenvolve a empatia, a solidariedade e a resiliência - competências socioemocionais importantes para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível educacional. Para Felipe (2001), à medida que essas habilidades são estimuladas, os aprendizes se tornam mais capazes de rotular e discutir suas emoções com os outros, criando espaços de interação saudáveis na rotina acadêmica.

Dentre os benefícios de inclusão da IE e da CS na perspectiva pedagógica de ensino, podem ser citadas: a melhoria no rendimento educacional, o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais e múltiplas habilidades, a confiança, o estímulo à curiosidade, a intencionalidade, o autocontrole, a capacidade de comunicação, a cooperação, a sociabilidade, a empatia, a autoconsciência, o autocontrole, a automotivação, dentre outros fatores.

Abed (2014) chama a atenção para a necessidade de estimular o desenvolvimento da IE e considerar o desenvolvimento de CS em todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a uma educação que produza indivíduos mais sábios e felizes, capazes de responder às exigências sociais contemporâneas. Essa perspectiva sugere um ambiente educacional-pedagógico positivo, centrado no cultivo e no desenvolvimento de metodologias/ferramentas/estratégias de gestão das emoções, integrando os componentes racionais/cognitivos com os componentes afetivos do ser humano (HOLDER, 2017). Logo, na ausência do desenvolvimento de inteligências, as consequências afetam de forma significativa o desempenho do aprendiz e a sua relação com o mundo real.

Isso posto, confirma-se a importância da IE e da Cs no desenvolvimento e no ajustamento social e emocional do indivíduo, tanto para a habilitação atitudinal diante de situações de conflitualidade, como para a promoção e avaliação do nível de prazer e bem-estar ao longo da vida (GUERRA; BRADSHAW, 2008; LIPNEVICH; ROBERTS, 2012). No entanto, ainda que seja confirmada a relevância e a importância da IE e a CS, como conteúdos educativos da formação superior, verifica-se na literatura a ausência de um ajustamento entre a investigação teórica e a aplicação prática em termos metodológicos no contexto educativo. É provável que a abrangência dos conceitos de IE e CS configurem fontes de dificuldades não só teórico-metodológicas como também dificuldades práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à problemática deste estudo, constatou-se que além das possibilidade de diálogos entre a IE e a CS, muitas interfaces e conexões teóricas se estabelecem, indicando que

não só é possível um diálogo, como também é necessária a relação entre tais perspectivas. Para além da relevância dos temas, percebeu-se o quão complexo é o processo de sedimentação da prática de IE e desenvolvimento de CS no processo de ensino-aprendizagem, pois muito do que se discute academicamente não avança em termos práticos pela falta de definições e compreensões claras em torno dos conceitos, o que dificulta o estabelecimento de metodologias e programas de avaliação.

Incontestável é o fato de que as emoções são essenciais à vida e ao processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ainda existem muitas lacunas de cunho conceitual e metodológico em torno da IE e da CS e muitas limitações estruturais para a inclusão desse conteúdo como parte dos programas pedagógicos de ensino superior. De modo geral, os resultados demonstram que a IE tende a influenciar o desempenho vivencial dos indivíduos em todos os âmbitos, assim como a CS tende a favorecer seu ajustamento social e emocional em processos vivenciais. Assim, a IE e a CS se apresentam como construtos imbricados, interrelacionados e altamente necessários ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação superior. Destarte, essa discussão contribui para aperfeiçoar o arcabouço teórico dos estudos em Educação e Pedagogia, além de oferecer uma reflexão sobre como as emoções, as inteligências e as competências são fundamentais para os processos formativo-educativos, considerando as emoções como “reguladoras” na vida humana.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021.
- ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398894>. Acesso em julho de 2021.
- BARRANTES-ELIZONDO, L. Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10, 2016.
- BAR_ON, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto: *Multi-Health Systems*, 1997.
- _____. Empirical support of the Bar-On model and measure of social and emotional competence. In: *Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*, Edinburgh, Program and Abstract Book. (p. 10) Edinburgh, ISSID, 2001.
- _____. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 2006.
- BISQUERRA, R.; RENOM, A. Introducción. In: RENOM, A. (Coord.), *Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)* (pp. 11-14). Madrid: Wolters Kluner, 2007.
- CABALLO, V. E. (2014). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos, 2014.

- CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, 11(3), 775-794, 2016.
- DAMÁSIO, A. *Ao encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mem Martins. Publicações Europa-América, 2003.
- DELORS, J. L. J. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para século XXI. Brasília, DF.: MEC: UNESCO, 1998.
- FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196, 2001.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação*. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85- 95, jun. 2018.
- GALLEGO, D. J.; GALLEGO, M. J. *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, 2004.
- GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam, 1995.
- _____. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- GOLEMAN, D.; BOVATZIS, R.; MCKEE, A. *O poder da inteligência emocional: como liderar com sensibilidade e eficiência*. tradução Berilo Vargas. – 1a ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.
- GUERRA A. F. Inteligência emocional aplicada ao ensino superior. *Revista de Trabalhos Acadêmicos*, campus Niterói, 2011.
- GUERRA, N. G.; BRADSHAW, C. P. Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 122, 1-17, 2008.
- HOLDER, M. P. Q. *Inteligência Emocional: um estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco*. 2017. 79 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.
- LIPNEVICH, A. A.; ROBERTS, R. D. Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, 2(2), 173-177, 2012
- MAYER J. D.; CARUSO, D. Emotional intelligence. new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517, 2008.
- MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, vol 13(2), pp.92-103, 2017
- PISKE, F. H. R.; STOLTZ, Tania. *O desenvolvimento socioemocional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 166 páginas, 2013.
- SALOVEY, P; MAYER, J. D. *Emotional intelligence. Imaginattion, Cognittion and Personality*, 9, 185-211, 1990.

-
- SÁNCHEZ, M. L. *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Editorial Reus, 2014.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DA ALFAIATARIA ARTESANAL

Juliana BARBOSA

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

julianawinck@eba.ufmg.br

Daisy Moreira CUNHA

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

daisycunhaufmg@gmail.com

Resumo: A imposição do ensino remoto como alternativa para o isolamento imposto pela pandemia da Sars-Cov2, colocou os professores frente a desafios até então não imaginados em suas práticas educativas, ainda maior quando consideramos disciplinas teórico-práticas que dependem do uso de laboratórios e equipamentos específicos. A investigação apresentada trata da experiência de um curso de graduação em uma Instituição Pública Federal de ensino superior – Brasil, onde disciplinas artesanais como a alfaiataria, estamparia, entre outras, em um primeiro momento foram preservadas e, temporariamente, substituídas por disciplinas apenas teóricas, a fim de que esses conteúdos fossem retomados ao fim do período de isolamento. No entanto, a falta de políticas de enfrentamento à COVID no Brasil, fez com que esse período se estendesse, chegando a completar dois anos de afastamento das salas de aula. Diante deste cenário, as disciplinas antes preservadas, tiveram que ser repensadas e ofertadas de alguma maneira, tornando-se necessário criar alternativas para que essas disciplinas fossem ministradas de modo satisfatório, contemplando o conteúdo sem prejuízo aos alunos. A situação que será apresentada trata da experiência do ensino remoto da alfaiataria utilizando uma série de videoaulas, desenvolvidas passo a passo e apresentadas entre encontros síncronos e assíncronos de modo a permitir a total compreensão por parte do aluno na execução da tarefa proposta. A inserção forçada de mediadores novos na relação ensino-aprendizagem, por meio de tecnologias de ensino como a do audiovisual, exigiu uma série de conhecimentos e saberes tanto do docente quanto do discente que se viu diante de uma nova dinâmica de classe. No entanto, são novos caminhos para que os conteúdos ministrados, em período posterior ao isolamento da pandemia, sejam ofertados de maneira híbrida contemplando assuntos que antes não eram abordados presencialmente por uma série de fatores: carga horária insuficiente, falta de monitores ou ainda, salas superlotadas. A imposição inesperada do uso desses recursos tecnológicos em nossas práticas de ensino trouxe muitos desafios e angústias, mas também novos olhares e perspectivas.

Palavras-chave: alfaiataria, ensino remoto, convergência tecnológica.

INTRODUÇÃO

A chegada da pandemia da Sars-Cov2 e o isolamento social imposto de maneira tão abrupta, deixou a todos nós enquanto sociedade, diante de um grande desafio: como seguir a vida com nossas obrigações e deveres de maneira remota? Ninguém seria capaz de imaginar um cenário tão caótico – em se tratando de Brasil – muito menos duradouro, apesar desse alerta ter sido dado por cientistas e pesquisadores da área.

No meio acadêmico brasileiro houve um duplo movimento, distinto entre os universos da esfera privada e da esfera pública. Ambas estavam submetidas as orientações dadas pelo Ministério da Educação por meio da Portaria 343 de 17 de março de 2020 que autorizava a substituição das aulas presenciais por aulas remotas num período de até 30 dias. A situação foi se agravando e os prazos foram sendo dilatados por meio de outras portarias (PR 345), (PR 473), até que em junho de 2020, a portaria 544 autorizou a substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, ou outros meios convencionais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Desde a primeira portaria emitida pelo Ministério da Educação, a rede privada de ensino rapidamente buscou alternativas para que as aulas fossem transferidas para o ambiente virtual, enquanto que a rede pública de ensino se manteve nos cinco primeiros meses, totalmente paralisada, sem algum tipo de atividade remota, na expectativa de que o retorno aconteceria ao término do prazo inicialmente estabelecido com a reposição das aulas.

Outro fator levado em consideração para a paralisação total estava relacionado a falta de estrutura tecnológica por parte de professores e alunos, principalmente os alunos, considerando a precariedade de muitos deles, que nem sempre dispunham de computadores pessoais, internet ou mesmo espaço físico adequado para estudar e realizar suas tarefas remotamente. Entende-se aqui supostamente, nas situações em que a família inteira estava em confinamento, trabalhando remotamente, compartilhando espaço físico e computadores.

Ao final do primeiro semestre e diante da Portaria 544, sem a probabilidade de um retorno imediato, as instituições públicas forçosamente se organizaram de modo a oferecer as aulas de maneira remota dentro das possibilidades que lhes eram permitidas, com a oferta de aulas síncronas e assíncronas por meio das mais diversas plataformas e dispositivos digitais. A recomendação dada aos professores em geral, foi a de que as aulas deveriam ser gravadas e salvas para que o aluno tivesse condições de revê-las de acordo com seus horários e disponibilidade de acesso aos dispositivos digitais.

Este artigo tratará da experiência do Curso de Graduação em uma Instituição Pública Federal de ensino superior, com a implementação da disciplina no formato intitulado como ERE – Ensino Remoto Emergencial, em específico, a dinâmica adotada na disciplina teórico-prática de construção do vestuário: Alfaiataria Artesanal Tradicional.

Nesse curso, inicialmente as disciplinas teórico-práticas obrigatórias que dependiam do uso dos laboratórios foram preservadas, e provisoriamente, em substituição a elas foram ofertadas disciplinas optativas dos mais variados temas, sem prejuízo ao currículo do aluno, porém não era previsto um isolamento tão longo como o que ocorreu, chegando ao prazo de quatro semestres. Desta maneira, no terceiro semestre iniciado em 2021, diante da realidade iminente de retenção de alunos que acabaria por ocasionar um transtorno ainda maior a curto prazo, tornou-se necessário a busca por alternativas que pudessem contemplar a oferta das disciplinas práticas.

Neste texto será relatado o planejamento da disciplina acima citada, a dinâmica das aulas e os resultados obtidos bem como uma análise das competências e habilidades exigidas para o desenvolvimento dos conteúdos e as perspectivas a partir dessa experiência, considerando a possibilidade de um ensino híbrido, apoiado no uso das TICs, tão logo a situação seja normalizada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A imposição da oferta de disciplinas práticas na modalidade remota, exigiu dos professores uma série de conhecimentos e saberes no intuito de repensar toda a estratégia de ensino, de buscar novas ferramentas e compreendê-las num curto espaço de tempo, podendo este ser considerado um dos grandes desafios impostos aos professores das disciplinas práticas, principalmente àqueles que fizeram uso dos recursos audiovisuais de ensino, a videoaula em específico.

Em circunstâncias normais, uma videoaula é concebida como um artefacto pedagógico produzido por muitas pessoas, que se dedicam a partes específicas do processo tais como: roteirista, revisor textual,

diretor de vídeo, operador de câmera, assistente de direção, editor de vídeo e ilustrador, sendo a quantidade dos profissionais envolvidos diretamente proporcional à complexidade do conteúdo da videoaula pretendida (PEREIRA, 2017).

Além de uma equipe preparada para dar este suporte, há também um treinamento específico para o professor que protagonizará a cena, a fim de evitar erros e regravações, eliminando boa parte do retrabalho impactando diretamente na redução do tempo e nos custos, devido ao menor número de horas de mão de obra empregada (SPANHOL; GREICY, 2009).

O equipamento necessário também é outro ponto importante para a concepção e produção desse tipo de recurso pedagógico: câmeras profissionais, tripés, equipamentos de iluminação, microfone de lapela, teleprompter (equipamento acoplado ou não à câmera, para auxiliar na leitura de textos) entre outros.

Em se tratando do Ensino Remoto Emergencial – ERE, o isolamento social, a escassez de tempo e de recursos, fez com que muitos professores lançassem mão de um aparelho celular para gravar suas videoaulas de maneira artesanal, e segundo Pereira (2017), as concebendo tal qual o modelo fordista, em que o professor é o responsável por todo o processo de produção do artefato, desde a roteirização à circulação na Internet, passando pela gravação, edição, etc.

Apesar da falta de preparo do professor e condições tecnológicas adequadas, tal empenho do docente justificou-se pelo fato de que, muitas vezes um vídeo pode ser a única forma de comunicação entre educando e educador para além do texto. Fóruns e chats podem se apresentar como importantes ferramentas de interação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, “mas, às vezes, uma diferente entonação da fala, ou um gesto corporal, ajudam a diminuir possíveis ruídos na comunicação” (MAZZEU & AMBROZIO, 2012, p.2).

A escolha do recurso do audiovisual se deu por compreender que imagem e palavra deveriam se apresentar juntas, evidenciando os gestos mais sutis. Pois a imagem em movimento é capaz de capturar e oferecer detalhes que por vezes são difíceis de traduzir em palavras, “comunicando e expressando o que, muitas vezes, os textos escritos ou orais não conseguiriam manifestar” (DIAS, 2008, p.226).

Seria o caso da alfaiataria com todo o seu rigor, concebida nos detalhes, em que o movimento mais simples de empurrar a agulha com o apoio do dedal, por exemplo, torna-se uma tarefa demasiadamente complexa se descrita textualmente, ao passo que é compreendida facilmente por meio do audiovisual.

O DESAFIO DE SE OFERTAR UMA DISCIPLINA PRÁTICA REMOTAMENTE

A disciplina “Acabamentos em Alfaiataria” a ser discutida diz respeito a confecção do vestuário nos preceitos da alfaiataria, área em que a utilização do laboratório de confecção se faz importante em determinada medida, uma vez que o aluno de posse de uma máquina de costura doméstica, ou até mesmo na sua ausência, utilizando apenas pontos a mão, poderia desenvolver a peça proposta: um colete de alfaiataria artesanal. Esta disciplina apesar de inédita, viria ser equivalente a uma das disciplinas obrigatórias, denominada “Acabamentos em Confecção”, abordando conteúdos ainda mais amplos que a própria disciplina originalmente contempla, e logo, equiparando-a.

É importante destacar que o conteúdo proposto, abordando técnicas da alfaiataria artesanal, nunca fora ofertado antes pelo grau de complexidade e inúmeras etapas exigidas para a elaboração da peça proposta, algo inviável em se tratando de turmas com ocupação média de até 25 alunos e sem apoio de monitoria, não permitindo que o professor oferecesse algo além do básico atribuído à disciplina.

A carga horária disponível para a oferta destes conteúdos como disciplinas optativas, também se mostrava demasiadamente insuficiente, pois as tarefas, dependendo exclusivamente da exposição do professor em sala de aula, acontecem em um ritmo lento, no cuidado constante de fazer com que todos os alunos obtenham o perfeito entendimento da etapa proposta, e só então, avancem para as etapas posteriores.

A oferta dos conteúdos para essa disciplina foi planejada por meio de videoaulas gravadas previamente e disponibilizadas à medida que o conteúdo era abordado nos encontros síncronos. Foram produzidos ao todo 34 vídeos, disponíveis aos alunos para que fossem visualizados de acordo com a disponibilidade de tempo e de acesso de cada um deles ao material. Utilizou-se um repositório de vídeos comum, conhecido globalmente, por meio de um link privado, pela facilidade de edição por parte do professor e de acesso por parte do aluno. Posteriormente, 20 dos 34 vídeos tornaram-se públicos, com alcance da comunidade em geral, um pedido dos próprios alunos para que continuassem tendo acesso ao conteúdo de maneira facilitada e não apenas por *links* privados.

Ao final foi aplicado um questionário, possibilitando levantar dados das percepções dos alunos em relação às dificuldades encontradas, críticas e sugestões.

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO E DINÂMICA DE TRABALHO

A convergência tecnológica para a oferta de uma disciplina teórico-prática, exigiu um certo domínio por parte dos alunos com relação ao instrumental técnico básico, tais como a elaboração dos traçados e o conhecimento da máquina de costura, caso a utilizassem, sendo desejável que já tivessem cursado as disciplinas iniciais de Modelagem do Vestuário. No entanto, como a disciplina elaborada se apresentava como optativa, não poderia exigir qualquer pré-requisito, decisão acordada entre os professores nas primeiras reuniões de NDE (Núcleo Docente Estruturante). Diante disso, essas questões foram expostas aos alunos no primeiro encontro síncrono para que eles então, cientes do que seria abordado na disciplina e das habilidades exigidas, pudessem optar entre seguir ou cancelar a matrícula. Importante destacar que, na primeira aula síncrona, verificou-se que a maior parte dos alunos que se matricularam na disciplina de “Acabamentos em Alfaiataria”, possuía máquina de costura doméstica ou industrial, não sendo este um impeditivo para a permanência na disciplina.

Foram realizadas ao todo 42 matrículas, e após a aula inicial 35 permaneceram matriculados. Destes, foram aprovados ao término da disciplina um total de 26 alunos.

Todo o conteúdo abordado nas aulas foi previamente gravado, editado e também fotografado para ser apresentado de maneira mais dinâmica durante as aulas síncronas. Desta forma, o aluno possuía a sua disposição dois tipos de aula: a primeira, resultado da gravação do encontro síncrono em que o tema era abordado em formato de apresentação de imagens – PowerPoint – com a explanação do conteúdo em detalhes, a explicação da professora e posterior discussão sobre eventuais dúvidas. E uma segunda aula, gravada, exclusivamente, com o intuito de abordar todo o processo de confecção da peça no momento da execução, destacando os gestos, os movimentos e as ações em um passo a passo, rico em detalhes, tal qual seria durante em uma aula presencial, evidenciando pontos importantes do trabalho, chamando a atenção do aluno para minúcias da tarefa que seriam difíceis de traduzir utilizando apenas texto e imagem estática.

Durante a aula síncrona era apresentado aos alunos a tarefa que deveria realizar nos dias posteriores e enviada ao professor por meio do registro fotográfico. Foi aberto um fórum na plataforma “Moodle” (ambiente virtual de aprendizagem – AVA, adotado pela Instituição em questão) para que as dúvidas fossem discutidas e desta maneira compartilhadas com todos os alunos da disciplina, o que facilitou o trabalho do professor, uma vez que, assim como ocorre no ensino presencial, muitas das dúvidas são bastante comuns entre eles.

Outra plataforma adotada por esta Instituição de Ensino como auxílio ao Moodle durante o período do ERE foi a *Teams* da *Microsoft*, concentrando as aulas síncronas e o chat das comunicações de ordem privada. Nesse canal foi possível manter uma conversa mais pontual e objetiva na resolução de dúvidas particulares, possibilitando o envio de imagens e também vídeos por parte do aluno quando solicitado pelo professor.

AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS DO PROFESSOR PARA A ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Nessa experiência, a maior dificuldade enfrentada na transição da aula presencial teórico-prática para o modelo virtual foi a concepção e a elaboração das videoaulas, desde questões básicas de como operar uma câmera – mesmo sendo esta, a de um aparelho celular – questões relacionadas ao preparo de um roteiro de aula e finalmente, sobre como editar o vídeo.

O pouco tempo para preparo dessas videoaulas não permitiu que houvesse muita reflexão sobre a qualidade do material produzido em termos técnicos, o desafio do *aprender fazendo* foi de alguma maneira instigador e o que possibilitou tal empreitada (MORAN, 2002, p.3). Houve sim, de forma consciente, uma grande preocupação em se produzir um material com qualidade de conteúdo e informação, da maneira que a tarefa solicitada pelo professor fosse possível de ser realizada pelos alunos. Isto de fato aconteceu, sendo percebido e bem recebido pelos alunos.

Buscou-se inicialmente um programa de edição de *software* livre, com linguagem simples e de fácil compreensão. Com este intuito, adotou-se o programa *Lightworks* para a edição das imagens, com diversos tutoriais disponíveis de forma gratuita na rede, o que viabilizou que o professor compreendesse suas ferramentas a cada vídeo elaborado, aperfeiçoando-os.

À medida que os vídeos iam sendo produzidos, alguns problemas foram percebidos e sanados, como a questão do áudio, que, com a utilização do aparelho celular não conseguiu uma boa captação, ficando o problema do áudio evidenciado nas cenas em que se tomava certa distância do aparelho. Esse problema foi resolvido com a aquisição de um microfone de lapela, melhorando substancialmente a qualidade das falas.

Problemas pertinentes as captações das imagens também ocorreram, tais como questões relacionadas ao foco, principalmente na construção dos bolsos, etapa em que, com o produto finalizado não há como desfazer e refazer as costuras realizadas devidos aos cortes das aberturas nos tecidos. Notou-se aí a necessidade de se produzir uma segunda peça para que essas cenas fossem melhor captadas.

As questões ligadas ao foco das imagens estavam diretamente relacionadas ao tipo de aparelho que era utilizado, um aparelho de telefone celular comum. Diante do enorme retrabalho que a precariedade do equipamento ocasionou, o uso de um equipamento profissional se tornou essencial. Uma câmera de fotografia e vídeo, equipamento disponível pelo curso, passou a ser utilizado na sequência das videoaulas,

algo que exigiu mais tempo e dedicação do professor no estudo das funções de tal equipamento, mas que se mostrou fundamental para a melhora da qualidade das imagens produzidas, sendo este tempo despendido com o estudo da câmera foi compensado com a redução do trabalho na etapa de pós-produção e na edição das imagens.

Como Moran (2012, p.4) evidencia, “podemos começar por formas de utilização das novas tecnologias mais simples e ir assumindo atividades mais complexas”. A cada vídeo editado mais domínio se obtinha dos recursos empregados, do programa de edição e das possibilidades que este oferecia. Os primeiros vídeos longos, com cenas quase que ininterruptas, foram aos poucos melhorados com cortes, acelerações, adição de informações textuais às cenas, dentre outros avanços.

OUTRAS DIFICULDADES NA PRODUÇÃO DAS VIDEOAULAS

Com o pouco tempo de preparo para as videoaulas, algo em torno de um mês, a disciplina iniciou com apenas 30% dos vídeos prontos e disponíveis, sendo o restante realizado à medida que o semestre avançava, chegando ao término quase que simultâneo da produção dos vídeos pelo professor com a entrega das tarefas pelos alunos. Isto aconteceu pelo fato que a produção de cada um dos vídeos com uma duração média de 15 minutos, exigiu em torno de 12 horas de trabalho, divididos entre as etapas de “pré-produção” com a roteirização do conteúdo proposto, a organização dos espaços e materiais; a “produção” referente a gravação em si e a “pós-produção” com a edição e compartilhamento das videoaulas (PEREIRA, 2017). Além das questões de ordem técnica anteriormente mencionadas com relação às dificuldades encontradas na captação da imagem e do som, houve ainda outros pontos importantes que exigiram do professor com relação a direção das imagens, tais como:

Posicionar o enquadramento da câmera para a sutileza do detalhe que se quer mostrar, acioná-la e em seguida ocupar o lugar da cena, pois a falta de um apoio técnico para garantir a sequência na tomada das imagens foi um agravante nesse tipo de captação, o que gerou um tempo exaustivo de produção das inúmeras repetições de cena que foram realizadas, a fim de se obter o melhor foco, o melhor ângulo, a melhor compreensão do que se pretendia evidenciar.

Realizar um jogo de posições para a captação dos movimentos, ora direcionando a câmera, ora retomando o lugar de protagonista da cena, o que exigiu uma dedicação do professor tal qual aquele necessário em sala de aula, durante a atividade de trabalho de ensino. Muda-se o cenário, as ferramentas, os desafios, mas o objetivo principal permanece que é o compromisso com a educação.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O retorno por parte dos alunos a cada etapa vencida foi o incentivo para que o trabalho avançasse e melhorasse a cada fase do processo de aprendizagem. Houve uma satisfatória compreensão dos alunos nas tarefas propostas pelo professor, manifestada por meio da sequência operacional de cada etapa em que os alunos registravam não apenas a tarefa concluída, mas o passo a passo de maneira breve, de modo que o professor pudesse verificar a autenticidade do trabalho e das técnicas empregadas.

Ao término da disciplina “Acabamentos em Alfaiataria” uma pesquisa qualitativa foi realizada com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, no intuito de ouvir o aluno com relação às dificuldades encontradas, críticas e sugestões apresentadas sobre a aula remota. Foram questionados

aspectos como o nível de aprendizado ao final da disciplina (fig.1) e também o número de acessos ao conteúdo da videoaula (fig.2) entre outros pontos.

Nível de aprendizado



Figura 1. Pergunta fechada para averiguar o nível de aprendizado ao término da disciplina.

Com que frequência você precisou recorrer aos vídeos para compreender a tarefa?

19 respostas



Figura 2. Pergunta fechada com relação ao número de acessos ao conteúdo das videoaulas.

Dentre as perguntas abertas, destaco uma das respostas em que a aluna Ana Júlia tece um comentário geral sobre a disciplina, sua opinião à respeito do ensino remoto e a inserção das novas tecnologias de ensino no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo ferramentas:

A inserção da tecnologia no ensino é sempre um ganho, um avanço, pois permite ir além da aula presencial e além do plano físico. Seria possível por exemplo destrinchar uma peça utilizando animações virtuais 3D para um melhor entendimento do processo. Ela também permite que o conhecimento seja passado em menor tempo pela visualização mais rápida. Permite aos alunos, ver e rever o conteúdo de forma mais autônoma, sem que precisem recorrer tanto ao professor para explicações. É possível desenvolver muito mais essa disciplina por ferramentas digitais (não é necessário, mas essa é a vantagem da tecnologia), apesar de exigirem um maior conhecimento. Com uma edição avançada de vídeo, seria possível criar animações ou colagens de imagens sobre o vídeo para demonstrar partes mais difíceis de serem compreendidas (Ana Júlia, 2021).

Percebe-se nessa fala que nossos alunos estão abertos e dispostos a avançar apropriando-se dessas novas tecnologias de ensino. São possibilidades a serem exploradas, as quais nós professores devemos estar abertos para compreender e assimilar.

CONCLUSÕES

Ao término dessa disciplina foi possível constatar o bom nível de compreensão do conteúdo por parte dos alunos pela qualidade dos produtos apresentados e o grau de satisfação apresentado no questionário aplicado. O preparo de uma videoaula requer muitas horas de trabalho, no entanto, após finalizado, poderá continuar a ser explorado pelo professor por um tempo indeterminado.

A perspectiva do uso da ferramenta audiovisual de ensino abre novos horizontes com relação às disciplinas práticas. Conteúdos apresentados em videoaula facilitam enormemente a apreensão e compreensão dos temas por parte dos alunos, que tem a possibilidade de acessá-los sempre que necessário, ver e rever as imagens até que a informação tenha sido devidamente assimilada.

Porém, cabe destacar que este tipo de produção de conteúdo só é possível havendo uma equipe de suporte, equipamentos e treinamento para o professor que estiver disponível a tal feito. Sem esse apoio torna-se inviável, pois como pontua Hodges *et al* (2020, p.3), “não importa o quão inteligente uma solução possa ser – e algumas soluções muito inteligentes estão surgindo – muitos dos professores, compreensivelmente, acharão esse processo estressante”.

Apesar dos desafios na produção de uma videoaula apontados nesse artigo, é um esforço que se considera válido para a educação, pois a possibilidade de expandir os conteúdos abordados em sala de aula por meio de videoaulas amplia-se consideravelmente, uma vez que, estando o professor ancorado no material produzido por ele, adquire a liberdade em avançar na proposição de novas temáticas, elevando o nível do aprendizado em sala de aula, privilegiando os encontros presenciais para tratar de outros assuntos como a resolução de dúvidas, a conferência dos trabalhos desenvolvidos e também questões pertinentes ao humano que felizmente nenhuma tecnologia é capaz de substituir. É o que podemos considerar um ensino de qualidade, de acordo com Christensen *et al* (2002, p.3) “uma tentativa de oferecer o melhor de dois mundos – isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1.
- _____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 345*, de 19 de março de 2020. Diário Oficial da União: Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 473*, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União: Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 544*, de 16 de junho de 2020. Diário Oficial da União: Brasília, DF.
- CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., STAKER, H. (2013). Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayston Christensen Institute: Acesso em 20 julho, 2021. <https://bit.ly/3Cc7ZBC>

- DIAS, A. C. (2008). *As imagens do mundo no mundo da escola repensando contribuições da tecnologia para Imagem & Educação*. Educação: Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 223-231.
- HODGES, C., TORREY, T., MOORE, S., BOND, A., & LOCKEE, B. (2020) *Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência*. EDUCAUSE: Acesso em 20 julho, 21. <https://bit.ly/3MjWofa>
- MAZZEU, I. R., AMBRÓZIO, M. (2012). *Processos de produção e distribuição de vídeos na SEaD-UFSCAR*. In: *Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED)*. Encontro de Educadores em Educação a Distância (EnPED), 2012. Universidade Federal de São Carlos. Anais do SIED:EnPED.
- MORAN, M. J. *Desafios da televisão e do vídeo à escola*. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje. no dia 25 agosto, 2002. Acesso em 09/01/22. <https://bit.ly/3hEPbS4>
- PEREIRA, V. C. (2017). *Uma proposta de instrumento de roteirização de videoaulas à luz da teoria instrucional e da aprendizagem multimídia*. Texto Livre: Linguagens e tecnologia: Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 178-197
- SPANHOL, G. (2009). *Processos de produção de vídeo-aula*. CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 7

ENEGRECER A EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO – BRASIL

Sirlene Francisco BARBOSA

Secretaria Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo

sirlenebarbosa@usp.br

Resumo: Este texto objetiva discutir temas relacionados às questões do racismo na educação de escolas públicas da cidade de São Paulo. Apontamos possíveis problemáticas que, mesmo em sua forma velada, o racismo pode trazer para suas vítimas – em nosso estudo, são estudantes evadidos de escolas públicas do município de São Paulo. Trouxemos os trabalhos de Schucman (2014) e Lino Gomes (2017), entre outros estudiosos, para embasar nossas discussões e encerramos com uma provocação sobre qual leitura é legítima, na sala de aula, quando esta passa pelo filtro do racista.

Palavras-chave: racismo, educação, escola pública

[...]

- Olha a escritôra!

O outro agêitou a gravata e olhou a loira. Assim que eu passei fui apresentada.

- Ele olhou-me e disse:

- É isto!

E olhou-me com cara de nôjo. sorri, achando graça.

Os passageiros sorriram e repetiam. Escritôra vira-lata.

(Trechos do diário, não publicado, da escritora Carolina Maria de Jesus, datado de 15 de maio de 1960.)

Este texto, que pretendemos que faça parte do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal, que aconteceu no mês de fevereiro de 2022, ainda no formato *on-line*, em decorrência do momento que o Planeta passou (e ainda passa) – Pandemia da Covid-19, objetiva entender por que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está ficando cada vez mais “adolescente” – houve um crescimento exponencial no número de matrícula de estudantes de 15, 16 anos na modalidade EJA, no caso desta pesquisa, no Centro Integrador de Educação de Jovens e Adultos Itaquera (Cieja Itaquera), doravante, CI, que tem suas particularidades em relação à EJA regular.

Importante ressaltar que o Brasil ainda tem à frente de sua presidência um gestor sem competência para o cargo, que ainda grita o nome de deus acima de todos, um deus absolutista à frente de uma cristocracia extremamente intolerante, que pode tudo, mas não conseguiu tirar o país da pior crise que enfrentamos, desde, talvez, o período da “descoberta”/“invasão”, em 1500, do período do Brasil escravocrata, que durou quase 400 anos ou da pós-abolição.

Os números oficiais apontam que mais de 600 mil pessoas morreram devido ao Covid, mas especialistas indicam que o número oficioso, certamente, é superior e somente com o tempo conseguiremos ter uma certa noção dos números de pessoas que se foram.

Ainda sobre a falta de despreparo do presidente, o Ministro da Educação Milton Ribeiro (julho de 2020 março de 2022), que pediu a demissão, é um pastor evangélico, sem o menor preparo para a posição que ocupou, mas assumiu uma das principais pastas do país – mais um capítulo da crise do governo, pois a denúncia que lhe pesa, junto ao presidente, é que houve influência de pastores na destinação de verbas da pasta, ou seja, o dinheiro que deveria ser destinado à Educação, seria passado para religiosos – todos esses fatos ocorreram dia 29 de março de 2022. E no meio de toda essa crise, ainda passamos por um período de insegurança alimentar desoladora – são 19,1 milhões de brasileiros nesta condição, de acordo com a notícia do Jornal Correio Braziliense, de 7 de fevereiro de 2022.

O inconveniente em relação a esse deus, desse Brasil, anos 2019-2022, é que seus adeptos afirmam em êxtase que “ele” realmente mata quem “ele” considera ser “um outro” e nesse ponto da escritura, discutiremos alguns temas debatidos no texto de Schucman (2014): *Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana* – nesse trabalho o “outro” é o racializado, portanto, aqueles que não fazem parte da branquitude.

Consideramos importante trazer à discussão a questão “desse outro”, bem como da branquitude, por entendermos ser possível propor um diálogo entre esse “outro” e o que Nilma Lino Gomes apresenta em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017). Schucman (2014) afirma que a emancipação desse “outro” incomoda a branquitude e amparamos essa afirmação com o trabalho de Grada Kilomba (2020), quando esta discorre a respeito de texto da indiana Spivak (1942-): *Pode o subalterno falar?*. Compreendemos que o “outro” e o “subalterno” são as pessoas que não fazem parte da branquitude e que esta se incomoda com a emancipação dessa “categoria” de gente.

Após apresentarmos alguns estudos de Schucman (2014), partiremos para discursar sobre racismo e o faremos, mas o agregando à Educação.

A pesquisadora, afirma que, “sim, somos racistas” e arquiteta essa tese a partir das análises de dados de entrevistas feitas, nos anos de 2010, com pessoas brancas paulistanas, de classe social, gênero e gerações diversas. Ela infere que a branquitude compreende que ser uma pessoa branca, no Brasil, ainda “[...] determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos brancos” (SCHUCMAN, 2014, p. 1.), ou seja, raça e racismo ainda sustentam o Brasil do século XXI, bem como o amparou, no XIX e demais séculos, do período colonial.

A autora diz que o Estado não legitima o racismo, mas ele acontece de forma velada e com muita naturalidade. Também afirma que alguns tendem a dizer que não existe racismo no Brasil, atestando que as três raças (brancos, negros e indígenas) vivem muito bem, quando, os brancos continuam na condição de privilegiados e a subordinação pesa para os não-brancos. Para esse tema, Schucman (2014) se fundamenta nos estudos da obra de Hasenbalg (1979), quando este diz que:

[...] Num certo sentido, a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição da raça como princípio de identidade coletiva e ação política. [...] (p. 246)

Assim, estudar a branquitude, no Brasil, é desvelar véus e apontar o privilégio de uma parte da população que tem trânsito livre na sociedade e que, de certa forma, ao se beneficiar por sua cor de pele, tem responsabilidade na manutenção e legitimação do racismo brasileiro. Aqui, ser branco é denominado pelos traços fenotípicos e não, genéticos, como ocorre nos EUA, por exemplo. Apontar o que é ser branco é fazer com que essa população desracializada se racialize a fim de tentar entender o conceito de raça, algo que os pode levar ao entendimento de que “ele”, sujeito branco, ocupa cargos de chefia em determinado campo, não por ter méritos que o colega negro não possui, mas por ser fenotipicamente branco. Problematicar a consciência estrutural do racismo brasileiro provoca uma desestabilização na identidade do branco e por isso ele resiste à sua própria racialização.

Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff assinou a Lei das Cotas 12.711 que reserva 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas nas universidades públicas federais. A reação da branquitude foi “gritar”, passando, então, a discutir a afrodescendência brasileira, bem como o “esforço” e o

“mérito”. Importante ressaltar que, mais uma vez, os olhares se voltaram para a questão afrodescendente e não para a branquitude.

A questão ou algumas das questões que podem ter procrastinado os estudos sobre a branquitude é o fato de o sujeito que se julga universal evitar a constatação de que sua “luta” para manter as universidades brancas visa unicamente à manutenção dos seus privilégios — já que pela nossa Constituição (Brasil, 1988), a vaga para o estudo na universidade pública é direito de todos os cidadãos e não um privilégio exclusivo dos brancos.

A pesquisadora nos diz que os estudos sobre o “não-outro”, ou seja, o branco, já que o outro era/é o negro, apareceu nos anos de 1990. Os Estados Unidos foram os pioneiros, mas Brasil, Inglaterra e Austrália também passaram a debater o tema. Algo importante para as ciências, inclusive para tirar do foco das questões somente estudos sobre grupos minoritários.

Aqui é importante pontuar que a categoria não-branco traz consigo o sentido de não ser, se não for branco — de não existência; o que torna compreensível (não aceitável), o motivo de o Estado ignorar o fato de que mais de 75% das pessoas assassinadas no país são “não-brancas” e com isso sonegar do debate público essa prática que constitui um verdadeiro genocídio da população negra brasileira.

Nilma Lino Gomes (2017) discursa sobre o espaço que os estudos sobre a negritude ocupam na educação ou sobre como esse “não-outro” aparece nas salas de aula. A professora nos fala sobre uma pedagogia das ausências e das emergências, fazendo uma analogia com os estudos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, quando este exhibe suas pesquisas referente a uma sociologia das ausências e das emergências.

A figura, história, cultura e identidade positiva do povo negro ainda são/estão ausentes nas escolas, por isso é emergencial que outras narrativas, para além das discussões eurocentradas, façam parte do currículo escolar. É direito dos estudantes pretos e brancos conhecerem outras histórias dos negros que foram traficados e escravizados, no Brasil, por mais de 350 anos. É, então, significativo contar que o Brasil não foi descoberto, mas invadido; que os negros não ganharam a liberdade, mas lutaram por ela e reiterar que nenhum direito é dado pelo Estado, mas conquistado pelo povo – falamos, portanto, de se propor e fazer acontecer uma educação antirracista.

Schucman (2014) conclui que temos, sim, um trabalho pela frente, em relação à luta antirracista; discursa a respeito da necessidade de se observar para refletir sobre si e esse outro, apontado, em seu estudo, como um não-branco. Enquanto traz essa observação, aponta para os privilégios que são naturalmente estendidos ao branco e ratifica que para a branquitude avançar nessa reflexão sobre o racismo, é necessário que o povo branco se racialize, se coloque na posição do “não-negro”, logo, na posição do “outro”. Concordamos com a autora no que diz respeito à necessidade de propor uma luta antirracista ao descrever como o racismo se constituiu, em nosso país, garantindo privilégios materiais e simbólicos a uma pequena parte da sociedade, como já citado, o povo branco.

É premente que haja, de fato, uma

Reparação, [...] negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios. (Kilomba, 2020, posição 466 do livro eletrônico)

Nesse sentido, retomando a discussão sobre o espaço escola, é necessário refletir sobre o lugar que os negros ocupam nas histórias ensinadas nos bancos escolares e, assim, afirmamos que Lino Gomes (2017) é certa, quando nos fala sobre uma pedagogia da emergência, justamente pela “ausência” de produção de conhecimento qualificado sobre a história, arte, literatura e cultura negras, atendendo, assim, aos artigos 26 e 26A da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996) que, alterou a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), e estabelece a inclusão dessa temática no currículo educacional.

Com um currículo escolar onde prevalecem vozes das culturas europeia e estadunidense, é possível que o aprendizado para o estudante negro fique bastante prejudicado, visto que este não se identifica com essas perspectivas estreitas, sempre brancas e estrangeiras. Espera-se que essas culturas citadas tenham seu espaço, desde que não excluam a cultura negra. Dito isso, fica evidente que é necessário construir um currículo rico, que traga, sim, as vozes dos “colonizadores”, porém sem sonegar outras vozes que constituíram a nossa cultura, como, entre outras, a cultura negra e SUAS LUTAS. Afinal, vivemos em um país que há pouco mais de cem anos aboliu a escravidão sem promover nenhuma espécie de reparação ou política pública que acolhesse esses homens e mulheres que foram sequestrados de suas vidas para, no Brasil, serem submetidos à escravidão. É preciso mostrar para discentes negros que suas histórias não se resumem à humilhação, mas que foi a luta negra que conquistou com sangue e suor o direito à liberdade. É necessário contar a história dos antepassados escravizados para além da narrativa derrotista comumente transmitida, pois, do contrário, o estudante se sente um alienígena dentro da história do país. Uma compreensão que é corroborada pelo relato da procuradora de justiça, Maria Bernadete Figueiroa, em audiência pública realizada em 30 de maio de 2003, em Pernambuco, e registrado na obra de Moraes (2013):

A história tradicional costuma mostrar o povo negro num lugar de humilhação e subserviência, como objeto, e não como sujeito da história, de modo que a pessoa negra, principalmente a criança e o jovem que estão em construção de sua identidade. Acabam por não querer se identificar com uma ancestralidade humilhada, que remete ao sofrimento [à falta de dignidade etc.]. (p. 75)

O pensamento negro é resistência, é a resposta “mais forte à experiência da escravidão, da colonização e da segregação [...] Portanto, refletir sobre a condição negra não é outra coisa senão refletir sobre a condição humana” (Abramovich; Lino Gomes, 2010, p. 8).

Acreditamos que essa ausência seja um dos motivos pelo qual tantos estudantes evadem do espaço escolar, por não se perceberem parte dele, quando não se veem representados no que lhe é ensinado.

São meninas e meninos cada vez mais jovens, adolescentes, na realidade, que retornam à escola e relatam o porquê de terem parado seus estudos:

No início do ano ou sempre que chegam estudantes novos, a pesquisadora questiona o porquê de eles estarem retomando os estudos naquele momento? O que ocorreu em suas trajetórias de vida, que não os permitiu concluir a educação escolar na modalidade regular?

Os adolescentes respondem coisas como:

1) “Não aguentava mais ser chamado de macaca do cabelo duro. Aqui eu sou incentivada a deixar meu cabelo crespo solto (15 anos)”;

2) “Não tinha o que comer, imagine o que vestir? Ia pra escola com o chinelo do meu pai, eu tinha dez anos e o chinelo era enorme. Todo mundo me zoava. Me chamavam de favelada, preta, fedida. Parei de estudar e fiquei um ano sem sair de casa. Tive depressão com dez pra os 11 anos” (16 anos);

3) “Professora, meu pai sempre foi trabalhador, mas eram sete filhos, mais a minha mãe... não tinha comida todo dia. Então, minha mãe dizia: comam na escola. Um dia, depois de um tempo sem ir à escola, porque estava doente, percebi que tinha uma festa na sala. A professora me perguntou se eu havia trazido algo para a festa. Veja, professora, se nem comida em casa tinha, imagine levar algo para festa. E como não trouxe nada, ela não me deixou participar. Depois desse dia, nunca mais voltei à escola” (17 anos);

4) “Aqui é diferente, não sei explicar, mas vocês estão sempre falando de mulher, “viado”, índio e preto. Depois que a senhora pediu para pensarmos em algum episódio de racismo e eu disse que nunca havia sofrido, eu cheguei em casa e pensei. Lembrei que fui com meu pai ao *Shopping Aricanduva* para comprar um carro zero, à vista, mas como não fomos atendidos, fomos à Avenida Itaquera e lá compramos. Isso é racismo, não? (16 anos);

5) “Parei de estudar depois que a professora me chamou de ebanozinho fedorento. Eu não tenho banheiro em casa e fui pesquisar o que é ébano. A filha da puta me chamou de negro fedido. Parei de estudar” (15 anos);

6) “Em 2016, havia um estudante que só gritava na escola. Estava em condição de Liberdade Assistida (LA). Gritava, porque no frio, os pinos do quadril doíam. Na verdade, ele não queria ficar na escola, era obrigado, devido à situação de adolescente infrator em LA (**depois ele confessou**, dando risadas). Frequentar a escola era algo imposto, não tinha argumentação. Era conhecido como o “gritão chato”. O tempo passou e em 2019, ele voltou, então, com 20 anos. Passou a ser um dos estudantes desta pesquisadora, no módulo 3, que se refere aos 6º e 7º anos, da educação básica. Voltou todo “homenzinho”, com barba rala, trabalhando num Atacadão e namorando. Estava vivendo sua juventude. Um dia foi à mesa da docente e pediu pra ela escrever na lousa em letra grande (bastão), pois não entendia a “de mão”.

7) “Este menino não tinha nenhum laudo de deficiência intelectual, na verdade, de nenhuma deficiência. Passou vários anos na educação básica, mas não aprendeu. Ao ser questionado, dizia que ninguém o aguentava e era expulso de várias escolas, até que com 16, alterado pelo uso de entorpecentes, roubou um carro e, numa fuga, bateu o automóvel. Entrou em coma, fez várias cirurgias e o restante da história já foi contado. Ele não coube na escola, mas nas estatísticas, pois dia 13 de abril de 2020, numa segunda-feira fria, foi encontrado morto – mais um jovem negro morto, na periferia da Zona Leste de São Paulo e sem ter concluído, de fato, seus estudos” (relato pesaroso da pesquisadora).

Partindo desses relatos, concluímos que faltou/falta mais cor no currículo educacional das Escolas Municipais de Educação Fundamental (Emefs) e além da cor, ouvido, intervenções etc., essa garotada volta à educação no Cieja apontando nunca terem ouvido falar sobre o alicerce invisibilizado que sustenta a sociedade brasileira – o racismo estrutural.

Nesse ponto, é primordial que consideremos que alguns apontamentos de Louzano (2013), em relação à evasão escolar, sobretudo, de estudantes negros. Seus estudos afirmam que a exclusão escolar é o início da opressão social dos negros:

27% dos estudantes brancos relataram ter vivido alguma experiência de fracasso escolar (repetência, evasão, baixo rendimento) enquanto o total de alunos negros na mesma situação era de 43% [...] mesmo em escola pública, pertencendo à mesma classe social, com o mesmo nível socioeconômico que alunos brancos pobres, os

negros ainda são os que têm notas mais baixas [...] Some-se a isso o fato de a escola abrigar práticas sutis de exclusão. (p. 118)

Ao não se sentir parte do processo educativo, o estudante negro pode se perguntar: ora, se eu não me reconheço nesse ambiente (a escola), por que continuar a frequentá-lo, quando sei quais são meus papéis na sociedade. Já que não apareço, para que continuar?

Vinte e cinco anos antes da pesquisa de Lousano (2013), a professora Fúlvia Rosemberg, no livro *Relações raciais e rendimento escolar* (1987), já demonstrava que para todas as séries, do antigo primeiro grau (atual ensino fundamental), o estudante negro apresentava os maiores índices de evasão e repetência em relação ao aluno branco e afirma que um dos problemas era a falta de interação entre esses estudantes e o sistema de ensino, ou seja, falta de integração entre o alunado negro ao que é estabelecido no currículo educacional.

Ao confrontar os dados da obra de Fúlvia, do final da década de 1980, com outra mais recente, de 2009-2010, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Relatório Anual das Desigualdades Raciais: 2009-2010 (PAIXÃO, 2011), nota-se que os problemas da repetência/multirrepetência, bem como a evasão escolar ainda persistem.

Fabiana Moraes (2013) afirma que naturalizamos uma espécie de miopia racial, dentro dos ambientes escolares, ainda que se verifique um certo avanço em relação à escrita de materiais didáticos, por exemplo, e pesquisas acadêmicas, cujo objeto de estudo é a análise da exclusão de grupos silenciados pela sociedade (negros/indígenas), na educação. Afirma que houve até certo cuidado referente à construção dos enunciados dos livros didáticos, se comparado a décadas atrás. Basta recuperarmos à memória a capa da tão famosa cartilha, de 1948, de autoria de Branca Alves de Lima, *Caminho suave* – na Figura 1, vemos a representação gráfica de um menino e uma menina, ambos brancos, a caminho do prédio escolar. A questão levantada é: as crianças negras ficaram/ficam/ficarão em qual caminho? A capa mais atualizada (figura 2) da *Cartilha* apresenta um menino negro à frente e à direita das crianças brancas, todavia ele não está em primeiro plano.



Figura 1.



Figura 2.

No prefácio da obra *Diploma de brancura* (Dávila, 2006), há a seguinte citação:

Durante 120 anos [atualmente, 130 anos] nenhum governo federal fez nada pelos direitos dos [...] [negros], não reconheceu que somos um país racista, com racismo estrutural. [Esse reconhecimento é importante] porque se você não reconhece um problema não pode resolvê-lo. Assumindo, define políticas [públicas para tentar sanar a dívida que o país tem para com os descendentes de pessoas que foram escravizadas]. (p. 10)

Enquanto que Clóvis Moura (1925-2003) assinala que:

[...] Em todas as áreas do Brasil eles [negros] construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas, por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza. [...]

[...] Na cultura que aqui se formava, eles replasmaram os seus padrões culturais de acordo com as necessidades que surgiam. Com isto se autopreservaram, em grande parte, da opressão do sistema escravista. (1992, p. 7)

e Aranha (2006) afirma que “apesar da influência dessas culturas [negras], que podemos sentir até hoje, o que se destaca é a exclusão desses segmentos da educação formal” (p. 166).

Os relatos dos estudantes do CI ratificam as afirmações dos teóricos, citados acima. Não se trata, portanto, de “um será?”, mas da prática confirmar a teoria.

Abramovichs e Lino Gomes (2010) nos alertam que enegrecer a educação para o povo negro é importante para que estes se sintam apoiados e reconhecidos no currículo da escola. As autoras afirmam que: “É importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual somos todos tributários” (p. 41), concordamos com as teóricas, mas insistimos que para enegrecer a educação deve-se não somente inserir conhecimentos significativos para a formação do que hoje conhecemos como Brasil, é também fazer justiça para com as pessoas que foram escravizadas, contando de verdade o que os familiares da, então, elite brasileira fizeram com os corpos negros que aqui foram jogados para serem usados da forma que o senhor de engenho e sua sinhá quiseram, e também dizer que os negros lutaram pela liberdade e que seus descendentes ainda lutam para fazer a Constituição Brasileira ser concretizada a fim de verem, então, igualdade de direitos e não mais caridade. Definitivamente o povo preto não aceita mais esmolas, mas justiça.

Avaliamos ser importante, a partir de todo o contexto aqui apresentado, ter iniciado este texto com a epígrafe da escritora negra e chamada de vira-lata, justamente pela cor da sua pele e de sua origem social, Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Afinal, uma negra e nas condições sociais em que ela se encontrava, se interessar e escrever literatura ainda é, para muitos, inclusive para estudantes, por nunca terem tido acesso, fora do comum.

Por isso, levantamos como uma possível tese de nosso doutorado, um ou alguns dos motivos para tanta “meninada” não ter concluído seus estudos, o fato de que esses estudantes, vindos da educação pública do município de São Paulo, no Ensino Fundamental II e considerando o relato dos discentes do Cieja Itaquera, pois estes passaram por algumas Emefs, não tiveram acesso, de fato, a leituras cujas autorias fossem de gente preta; que os príncipes e princesas, os heróis etc. das narrativas fossem representados por pessoas que se pareçam com eles e

apresentadas de forma positiva e, aqui, é considerável dizer que pretendemos estudar como ocorreu e/ou continua ocorrendo um projeto da Secretaria Municipal de Educação, de 2014, chamado Leituraço, cujo objetivo era o de, em uma semana de novembro (para retomar também a discussão de Zumbi dos Palmares e o debate sobre a Consciência Negra Brasileira), todas as escolas do município de São Paulo parassem para ler livros de literatura negra.

Quando da chegada do Projeto Leituraço, junto com seus livros, às escolas, foi possível ouvir ruídos ou enunciados “bem concretos” de alguns educadores para justificar sua não participação no Projeto, ao alegarem que “não leriam nada relacionado à macumba”, porque alguns livros traziam como discurso centralizador, em suas narrativas, a apresentação de mitos de algumas regiões de África.

No momento que questionadas por esta pesquisadora, que, entre 2015 e 2016, trabalhou na formação de professores e de coordenadores pedagógicos da Diretoria Regional de Educação de Itaquerá, bairro da Zona Leste de São Paulo, se havia problema ler um poema do poeta brasileiro Manuel Bandeira (1886-1968), transcrito abaixo:

“Irene no céu

Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor

Imagino Irene entrando no céu:

- Licença, **meu branco!**

E **São Pedro** bonachão:

- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.” (grifo nosso)

a resposta foi unânime: “Não. Não há nada de mais nesse poema”. A partir da afirmativa na resposta, foi possível compreender que os não-adeptos ao “Leituraço” leriam o poema “Irene no céu”. Ressaltamos que o texto possibilita fazer inúmeras análises sobre cada verso do poema, mas, nesta escrita, focaremos na questão religiosa, pois o eu-lírico cita um santo da Igreja Católica e, com condescendência, atende à mulher preta boa e de bom humor.

Finalizamos apresentando uma questão que ainda não conseguimos responder: e se no lugar da citação de São Pedro, fosse citado um “outro santo”, como na paráfrase do poema de Bandeira, abaixo?

“Imagino Irene entrando no céu:

- Licença, **meu preto!**

E **Xangô**, com seu machado afiado:

- Entre, Irene. Vamos fazer justiça por nosso povo!”

A professora Petronilha, por meio de seu trabalho *Enegrecer a educação?* (2010), abranda a não resolução da questão, por ora, quando afirma que não devemos dar trégua a nenhum tipo de discriminação, pois todas as suas formas são imorais e é um dever rebatê-las, por isso que:

O esforço para enegrecer a educação e, por conseguinte, a sociedade visa reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes que tentaram reduzir a constructos europeus [...] [nossos] jeitos de ser, viver, pensar dos povos por eles colonizados. (p. 42)

Quando nos propomos a pesquisar a fim de entender se práticas de leituras literárias negras podem ser uma das formas de manter estudantes negros na escola, também nos propomos a combater toda e qualquer tipo de discriminação, no espaço escolar, e sempre nomeando o que ocorreu, pois o termo *bullying* serve para apagar a violência infiltrada no ato discriminatório e, se apagada, não há muito a fazer, a não ser repetir o famoso mantra escolar: “Não briguem, pois somos todos iguais”.

REFERÊNCIAS

Bandeira, Manuel. *Irene no Céu*. Disponível em: < <https://www.escritas.org/pt/t/9068/irene-no-ceu>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. *Atlas da Violência 2020*. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a>. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. (2012) *Lei 12.711/12*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2012.711%2F2012,educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos.>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

Dávila, Jerry. *Diploma De Brancura: Política Social e Racial No Brasil – 1917-1945*. Tradução Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

- Gonçalves e Silva. Petronilha Beatriz. Enegrecer a Educação? In: Abramovichs; Lino Gomes (org.). *Educação e Raça: Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- Hasenbalg, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- Kilomba, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- Lino Gomes, Nilma. *O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Louzano, Paula. *Fracasso Escolar e Desigualdade no Ensino Fundamental: Problema Afeta de Maneira Diferente Alunos de Diferentes Grupos Econômicos, Sociais e Étnico-Raciais: de Olho nas Metas*. São Paulo: Moderna, 2013.
- Moraes, Fabiana. *No País do Racismo Institucional: dez Anos de Ações do GT Racismo no MPPE*. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.
- Oliveira, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das Leis 10639/2003 e 11/645/2008. *Argumentos*. v. 5, n. 1, jan./jun. 2018, p. 341-356. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1106/1136>>. Acesso em: 3 ago. 2020.
- Paixão, Marcelo; et al. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil – 2009-2010: Constituição Cidadã, Seguridade Social e Seus Efeitos Sobre As Assimetrias de Cor ou Raça*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.
- Rosemberg, Fúlvio. *Relações Raciais e Rendimento Escolar*. CP 63, p. 19-23, nov. 1987.
- Schucman, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*. n. 1. Belo Horizonte, jan./abr. - 2014. v. 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822014000100010&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 19 nov. 2020.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A PANDEMIA DA DESINFORMAÇÃO

UM COMBATE A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO EXPLÍCITO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Isabel BERNARDO

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

isabelbernardo@ua.pt

Rui Marques VIEIRA

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

rvieira@ua.pt

Alexandre Franco de Sá

Universidade de Coimbra

Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Faculdade de Letras

alexandre_sa@sapo.pt

Resumo: A amplificação do fenómeno da desinformação pela crescente digitalização dos meios de comunicação é percebida como uma ameaça à democracia por organizações supranacionais como a União Europeia, pelo dano que é intencionalmente provocado na tomada de decisões relativas às questões da segurança, da saúde e do ambiente. A desinformação não é, assim, apenas um problema epistémico, mas também ético e não é apenas uma questão social e política, mas também individual, pelo papel dos cidadãos na disseminação de informações falsas nas redes sociais. Os sistemas educativos são vistos como agentes relevantes no combate à desinformação ao introduzirem explicitamente nos currícula literacias transversais como a literacia dos média e a literacia digital. Em Portugal há referenciais de educação para os média com foco em capacidades, conhecimentos e atitudes. Há também orientações para a inserção dessas literacias, nomeadamente dos média, na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Faltam, porém, investigações mais centradas na forma como se cruzam, em áreas disciplinares específicas, o conhecimento e competências disciplinares, capacidades e disposições de pensamento crítico e competências das literacias dos média e digitais. Neste artigo apresentam-se três sequências de ensino e aprendizagem implementadas com uma turma na disciplina de Filosofia do ensino secundário e nas quais foram intencional e explicitamente integradas conceitos, teorias e competências filosóficas com disposições e capacidades de pensamento crítico, com vista ao desenvolvimento nos alunos de competências que os tornassem capazes de se posicionar criticamente face a desinformação que circula nos média digitais. A análise das produções dos alunos permitem-nos aferir que é possível criar situações de ensino e aprendizagem através das quais os alunos desenvolvem e expressam esse posicionamento crítico, sendo capazes de pensar em princípios de atuação e de autorregulação. Sendo uma investigação limitada ao contexto empírico de uma turma, pode, no entanto, ser um ponto de partida para se pensar em processos de investigação mais alargados e que possam vir a resultar no estabelecimento, por exemplo, de rubricas que possam funcionar, nas diferentes disciplinas do currículo, como guias para a integração de disposições e capacidades de pensamento crítico e competências de literacia dos média e dos média.

Palavras-chave: pensamento crítico; desinformação; ensino da Filosofia com tecnologias digitais

INTRODUÇÃO

Em 1987, W. K. Clifford conclui o seu artigo “A ética da crença”, publicado na revista *Contemporary Review* (Chignell, 2018; Murcho, 2019), com a afirmação de que é sempre errado, em qualquer lugar e para qualquer pessoa, acreditar seja no que for sem evidências suficientes (Clifford, 1947). Ainda que Clifford não seja o primeiro a estabelecer a importância do fundamento das nossas crenças, e também não seja o primeiro a estabelecer uma relação entre a vontade e o

assentimento a crenças para as quais não temos razões para aceitar que são verdadeiras (Chignell, 2018), a relevância do seu artigo reside no facto de estabelecer que é um erro moral aceitar, sem provas, que uma crença é verdadeira (Murcho, 2018). A tese de que temos uma responsabilidade epistémica (Murcho, 2018) por aquilo que se afirma é ainda mais relevante quando se conjuga atualmente um aparente desprezo pela verdade, no que Cassan (2018) designa por “descaso epistémico”, com a possibilidade extraordinariamente amplificada de se usarem os meios digitais, em particular as redes sociais, para difundir informação com o intuito explícito de provocar dano nos indivíduos, nas organizações ou países (Carmi et al., 2020).

Embora datem dos finais do século XX recomendações e orientações para que os sistemas educativos incorporem (Pereira et al., 2014) competências de literacia dos media nos seus currículos, é crescente a preocupação das organizações supranacionais em combater o fenómeno da desinformação por se considerar uma ameaça para a democracia (Comissão Europeia, 2018). Em 2014, o Fórum Económico e Social considerou que a disseminação de informação falsa *online* era uma das dez principais tendências sociais (Comissão Europeia, 2018). Esta Comissão Europeia (2018) estabelece uma política comum de combate à desinformação e em 2019 a UNESCO (Ireton & Posetti, 2019) publica um manual para que futuros jornalistas possam estar preparados para lidarem com a desinformação. De entre as medidas propostas pela Comissão Europeia (2018) para se combater a desinformação e técnicas de difusão *online*, encontramos a proposta de que os estados-membros incluam nas respetivas políticas educativas “a cidadania digital, a literacia mediática, o desenvolvimento do pensamento crítico no ambiente digital” (p. 15).

Apesar de em Portugal existirem vários projetos que visam dar aos professores ferramentas para a integração nos currículos de competências em literacia dos média e literacia digital (por exemplo, o projeto PICCLE do Plano Nacional de Leitura, também com referência ao pensamento crítico¹²), há ainda muita investigação a realizar sobre a integração destas competências nas disciplinas que constituem o currículo.

Neste artigo apresentam-se, analisam-se e discutem-se três propostas de ensino e aprendizagem para a disciplina de Filosofia do ensino secundário, implementadas com o objetivo explícito de desenvolver nos alunos capacidades e disposições de pensamento crítico face à informação disponível *online*, nomeadamente nos média digital.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

¹ <https://piccle.pnl2027.gov.pt/atividades/577>

Em Portugal há medidas educativas e documentos que visam a introdução da literacia mediática no ensino não superior. Em 2014 é publicado o “Referencial de educação para os média” (Pereira, 2014) que se assume como um instrumento de orientação da ação educativa para que os jovens sejam capazes de “ler criticamente os média”, isto é, que reconheçam nos média um meio de acesso a informação, mas também que compreendam os riscos inerentes ao seu uso. Este referencial é um dos que pode enquadrar a atividade docente na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, cuja Estratégia Nacional estabelece a educação para os média como uma das áreas obrigatórias até ao final do 3.º ciclo do ensino básico e opcional para o ensino secundário (República Portuguesa, 2017). Também o referencial “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017) estabelece conhecimentos, capacidades, atitudes e valores orientadores para a ação docente no que respeita à educação para os média.

Carmi et al. (2020) argumentam que as definições tradicionais de literacia da informação, dos média e digital, e a ênfase que é dada aos comportamentos individuais face à informação disponível *online*, não são suficientes para operacionalizar uma ação educativa que lhes permita lidar com os fenómenos atuais de desinformação e o seu impacto nocivo nos indivíduos, nas organizações e nas sociedades. Tanto o ocorrido nas eleições de 2016 nos EUA, no Brasil e no Reino Unido, como a expansão do negacionismo sobre as alterações climáticas e da pandemia Covid-19 (Allcott & Gentzkow, 2017; Carmi et al., 2020) nos mostram que para além da difusão de falsa informação sem intuítos deliberados de provocar dano (*mis-information*), há uma difusão intencional e deliberada, ampliada pelos meios digitais de comunicação, de falsa informação (*dis-information*) e de informação falsa que tem por base a realidade (*mal-information*), e que provoca intencionalmente prejuízo (Comissão Europeia, 2018). No entender da Comissão Europeia (2018), este prejuízo fragiliza os processos democráticos de tomada de decisões, em especial nas áreas da saúde, do ambiente e da segurança. A criação e difusão de desinformação com intuítos maliciosos é ainda acelerada pela perda de influência dos média tradicionais, cujos processos de edição funcionavam como filtros, pela substituição destes média por agregadores e difusores de conteúdos geridos por sistemas automatizados, mas também pelos próprios utilizadores que partilham desinformação sem a verificar (Comissão Europeia, 2018), gerando uma verdadeira pandemia de conteúdos virais que influenciam negativamente tomadas de decisão.

Numa revisão da estratégia europeia de educação digital (European Commission, 2020), a Comissão Europeia reforça a necessidade de existir ação educativa intencional para dotar os cidadãos de capacidades que lhes permitam lidar com um mundo crescentemente digitalizado. O termo usado é o de literacia digital (e não o de literacia mediática ou dos média) e perante o enorme fluxo de informação, e a impossibilidade de a verificar, insiste-se na necessidade de os indivíduos serem capazes de acederem e filtrarem criticamente e se tornarem mais resilientes à manipulação.

Porém, para que os indivíduos sejam capazes de filtrarem criticamente informação, é necessário que haja uma ação educativa intencional de disposições e capacidades de pensamento crítico (PC), preferencialmente integrada no ensino e aprendizagem de disciplinas específicas.

Um marco fundamental na conceptualização de PC surgiu com Robert H. Ennis aquando da publicação em 1962 do artigo *A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability* (Hitchcock, 2018). Ennis (1996) conceptualiza a noção de PC como uma atividade racional reflexiva, com o objetivo prático de alcançar uma crença ou uma ação sensata. Saber pensar criticamente inclui um conjunto cognitivo de capacidades e um conjunto de disposições, com uma dimensão mais afetiva (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2015). A noção de Ennis é uma das mais usadas em investigação, nomeadamente em Portugal (Vieira, 2018). Segundo Ennis (2011), as disposições de pensamento crítico constituem uma tendência para pensar e agir de forma crítica e o autor enuncia três grupos de disposições e respetivos critérios. Sumariando, as disposições incluem: 1) preocupar-se que as suas crenças sejam verdadeiras e as suas decisões justificadas, o que implica procurar e considerar posições alternativas, estar bem informado, sustentar posições para as quais existam evidências e estar disponível para usar as suas capacidades críticas; 2) preocupar-se em compreender e apresentar com honestidade a sua posição e a de outros, o que implica descobrir e ouvir razões, ser claro e preciso e procurar clareza e precisão, manter o foco nas questões em discussão e ter noção das suas crenças básicas; 3) preocupar-se com os outros e o seu bem-estar, evitando a intimidação durante a análise crítica. No que respeita às capacidades, Ennis (2011) enuncia 15 capacidades, organizadas em cinco áreas (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2013): clarificação elementar, suporte básico, inferência e clarificação elaborada e uma área de estratégias e táticas. A título exemplificativo, a área “clarificação elementar” inclui três capacidades (focar uma questão, analisar argumentos e colocar e responder a questões desafiadoras). Por sua vez, para cada uma destas capacidades são definidos critérios, tais como identificar e formular questões e os preceitos para avaliar possíveis respostas, mantendo sempre a questão em mente; identificar conclusões, razões e premissas e a estrutura dos argumentos. Capacidades e critérios das restantes áreas incluem conceitos considerados do domínio da lógica formal e informal, tais como as regras de uma boa definição, conhecer a estrutura e saber avaliar argumentos dedutivos e indutivos, saber operar com conectores lógicos proposicionais e reconhecer falácias formais e informais.

Quando cruzamos a lista de disposições e capacidades de pensamento crítico listadas por Ennis com as indicações curriculares das Aprendizagens Essenciais de Filosofia (AEF) (Ministério da Educação, 2018) verificamos que há conceitos que se sobrepõem, em particular na lógica formal e informal, na epistemologia e da filosofia da ciência. Esta sobreposição permite-nos assumir a conceptualização de PC de Ennis como referencial teórico de investigação e uma abordagem metodológica mista (Abrami et al., 2015, Hitchcock, 2018) com um ensino declarativo

dos conceitos e critérios do PC e, em simultâneo, uma fusão com conteúdos disciplinares específicos.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Neste artigo, propomo-nos discutir o efeito de situações de ensino e aprendizagem intencionalmente desenhadas para desenvolver nos alunos capacidades e disposições críticas face à informação disponível nos media em suporte digital. Serão descritos e analisados recortes de três sequências de ensino e aprendizagem (Zabala, 1998), cujos guiões foram facultados aos alunos, e discutidos os resultados obtidos em registos escritos dos alunos.

Os alunos, a que se refere o trabalho desenvolvido, frequentaram a disciplina de Filosofia do 10.º e 11.º anos de escolaridade, no curso de Ciências e Tecnologias do ensino secundário português, nos anos letivos de 2019-2020 ($n=22$; 10 rapazes e 12 raparigas com média de idades de 15 anos) e 2020-2021 em uma escola do centro do país ($n=23$; 13 rapazes e 10 raparigas com média de idades de 16 anos).

O processo de ensino e aprendizagem decorreu em ambiente híbrido (Hrastinski, 2019), ou seja, as atividades letivas decorrem em regime presencial, mas suportadas em tecnologias digitais. No primeiro ano letivo, os alunos usaram *tablets*, num rácio de 1 para dois alunos, e no segundo ano usaram computadores portáteis, num rácio de um por aluno. O acesso à *Internet* fez-se através da rede informática da escola. O uso dos dispositivos digitais permitiu o acesso aos recursos informativos (disponíveis *online*) e a aplicações de produção como o *Padlet*, o *Documents* da *Google Drive* e o *Canva*. Todo o trabalho foi estruturado a partir da *Learning Management System Moodle*.

Aplicar formas argumentativas e identificar falácias

A sequência de ensino e aprendizagem que se apresenta nesta subsecção está inserida no Módulo 1 das APF, 10.º ano (Ministério da Educação, 2018), especificamente o subtópico “Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico”. Em interação exposição-questionamento, os alunos já tinham explorado, e aplicado a exemplos, formas argumentativas formais e não formais, e respetivas falácias, assim como diversas falácias informais, como a “bola de neve”, “falsa relação causal”, entre outras. Estruturado a partir dos princípios da metodologia de aprendizagem baseada em problemas (Payan-Carreira et al., 2019; Savin-Baden & Major, 2004), o guião de atividades incluiu a identificação das aprendizagens esperadas, as tarefas a desenvolver, os recursos e os procedimentos e os critérios de avaliação. As aprendizagens esperadas foram definidas no cruzamento entre a área de competências “Informação e comunicação” do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017), capacidades identificadas nos referenciais “Aprender com a Biblioteca Escolar” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017) e “Referencial de educação para os media” (Pereira et al., 2014), em

articulação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, e as definidas nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Filosofia (Ministério da Educação, 2018).

As tarefas a desenvolver foram estruturadas em duas etapas, designadas por “Atividade 1” e “Atividade 2”. Na “Atividade 1” (Figura 1), os alunos tinham de, a pares, aplicar os conceitos já explorados sobre argumentos e falácias informais e construir histórias que recriassem publicações falaciosas, tal como as que encontravam nas redes sociais. Cada par tinha de apresentar oralmente a sua história e outro par tinha de identificar a ou as falácias presentes na história. Após a intervenção de todos os pares, houve lugar a reflexão conjunta sobre procedimentos de validação da informação que circula nas redes sociais.

Calendarização e espaços (aula e extra-aula)	Tarefas a realizar	Aprendizagens esperadas (cruzamento das AE com as metodologias e as competências do PA)	Recursos
25.10.2019 45 min	Atividade 1 A pares, os alunos criam uma pequena história do tipo de publicação numa rede social, que seja falaciosa. Cada par apresenta a sua história ao grupo turma e o tipo de falácia usada é identificada por outro par. No final, há uma reflexão em grande grupo sobre o valor de verdade das ideias que circulam nas redes sociais e os critérios que podem ser aplicados para aferir se são enganosas.	Aplica conhecimento adquirido sobre argumentos e falácias informais. Reflete, a partir do conhecimento adquirido, sobre a importância da validação da informação que circula nas redes sociais. Inferi processos e procedimentos para distinguir “boa” de “má” informação nas redes sociais. Interage com cordialidade, ouvindo ativamente os outros durante a fase de apresentação e de discussão.	

Figura 1. Recorte do guião de atividades relativo à “Atividade 1”

Fonte: autores.

Na “Atividade 2” (Figura 2) foi proposto aos alunos a análise de um texto jornalístico de opinião publicado no jornal “Expresso”. Os alunos, também em pares, tinham de identificar os argumentos presentes no texto e possíveis falácias e, nestes casos, apresentar argumentos para refutar essas falácias.

29.10.2019 90 min	Atividade 2 A pares, os alunos leem um texto de opinião, publicado num jornal, e: “aferem a existência de argumentos não formais das tipologias estudadas e identificam-nos” “aferem a existência de falácias não formais, e identificam-nas” “efetuem uma análise crítica mostrando de que forma se podem refutar os argumentos falaciosos.”	Mobiliza com rigor conceitos filosóficos para refletir criticamente sobre a realidade (opinião expressa em jornais) e apresentar soluções para problemas (argumentação falaciosa e desinformação). Avalia argumentos não filosóficos, em suporte textual, detetando e corrigindo falácias informais. Expressa-se com rigor e de modo articulado.	Moodle Tablets Texto selecionado pela professora de opinião jornalístico (referência bibliográfica infra)

Figura 2. Recorte do guião de atividades relativo à “Atividade 2”

Fonte: autores

O resultado do trabalho foi registado num *Padlet* do qual foi extraído um documento em pdf (*portable document format*) com o registo das respostas dos alunos, os quais realizaram o trabalho em pares ($n=11$). Para efeitos de análise, a cada bloco de texto produzido por um par foi aleatoriamente atribuído um número (*par 1, par 2...*). Depois de lidos os registos várias vezes, foram identificadas como categorias de análise a nomeação explícita do tipo de falácia (Amado,

2014). Para efeitos de contagem do número de vezes que uma falácia é referida (Tabela 1), foram apenas retidas as identificações com justificação correta, ou seja, as unidades de texto nos quais os alunos identificaram a falácia e apresentaram evidências, a partir do texto de opinião em análise, que suportavam adequadamente a identificação. Nova análise foi posteriormente realizada para contabilizar os casos nos quais os alunos, por tipo de falácia identificada, apresentaram razões para a refutar.

Tipo de falácia	Transcrições exemplificativas	Identifica	Contra-argumenta
		N.º de pares	N.º de pares
Generalização precipitada	"Tenho um irmão gago (...) Sei, portanto, o que é a gaguez". José Saraiva diz conhecer a gaguez, quando tomou como parte demonstrativa apenas uma pessoa com gaguez. (Par 1) Um contra-argumento para esta falácia é que a gaguez tem vários níveis, sendo assim diferente em vários casos. (Par 2)	10	2
Falácia <i>ad hominem</i> abusivo	(...) o texto assenta numa argumentação abusiva contra Rui Tavares com o objetivo de atacar a sua credibilidade, mas não se trata de uma argumentação legítima pois esta assenta em premissas não relevantes para a tese e que não são devidamente justificadas. (Par 10)	5	2
Falácia <i>ad hominem</i> circunstancial	O autor refere que Rui Tavares sendo o líder do seu partido é um mau orador (e que devia dedicar-se à investigação histórica) tendo perdido várias eleições foi necessário que Joacine (uma gaga negra) entrasse em cena para que o seu partido elegeisse um deputado. Minando assim a autoridade de Rui Tavares através das circunstâncias em que estese encontra e através de premissas abusivas que não possuem qualquer relação com a conclusão. (Par 5)	7	1
Falsa analogia	O autor afirma que a deputada Joacine Moreira não pode ser deputada devido à sua gaguez e compara-a com uma pessoa cega que não pode ser pintora e com uma pessoa coxa que não pode correr. (...) Para contra-argumentar (...) usámos como exemplo os atletas paralímpicos, ou seja, que praticam desporto mesmo que tenham dificuldades motoras. Outro contra-argumento é que apesar da sua gaguez, Joacine Moreira consegue comunicar e expressar as suas ideias. (Par 8)	7	1
Falso dilema	A Joacine não é gaga, logo é boa política ou é gaga, mas não é boa política. O autor acaba por ignorar deliberadamente que ela pode ser gaga e boa política. (Par 3)	5	3
Omissão de dados	"Por acaso até houve um, mas não é exemplo para ninguém.". Como é omitida a identidade do referido, não somos capazes de acreditar ou refutar esta opinião de não ser exemplo para ninguém. (Par 1)	3	3
Falácia do boneco de palha	O autor refere que, das poucas ideias da deputada que se perceberam estas não são recomendáveis, ridicularizando e desvalorizando os argumentos de Joacine. (Par 5)	3	0
Falácia da bola de neve	"Cegos, deficientes motores, surdos-mudos, eventualmente portadores de trissomia 21 começarão a invadir as listas à procura de votos piedosos." Nesta situação, a legitimidade dos argumentos vai diminuindo, desenvolvendo uma conclusão completamente falaciosa. Não é por um partido ter elegido uma gaga, que todos os indivíduos deficientes serão futuramente candidatos a esse tipo de cargos. (Par 11)	3	1

Tabela 1. Tipos de falácias identificadas pelos alunos, com transcrição de textos exemplificativos e contagem do número de identificações e do número de situações em que em houve lugar a contra-

Assumir posições a partir da importância ética do valor epistémico da informação

A sequência de ensino e aprendizagem que se apresenta nesta subsecção está inserida no Módulo IV das APF, 11.º ano (Ministério da Educação, 2018), especificamente o subtópico "Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva".

Estruturado a partir dos princípios das metodologias de aprendizagem por investigação guiada (Healey, Jenkins & Lea, 2014; Carvalho & Morais, 2019) e baseada em problemas (Payan-Carreira et al., 2019; Savin-Baden & Major, 2004), o guião de atividades incluiu a identificação das aprendizagens esperadas, as tarefas a desenvolver, os recursos e os procedimentos e os critérios de avaliação. As aprendizagens esperadas foram definidas no cruzamento entre a área de competências “Pensamento Crítico e Criativo” do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017), e capacidades identificadas no “Referencial de educação para os media” (Pereira e al., 2014), em articulação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, e as definidas nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Filosofia (Ministério da Educação, 2018). Os alunos trabalharam em grupos de três ($n=1$) e de quatro alunos ($n=5$).

As tarefas foram estruturadas em três etapas (Informação, Reflexão e Aplicação). As duas primeiras etapas centraram-se, a partir da leitura dos parágrafos 12 a 17 da Quarta Meditação da “Meditação sobre a filosofia primeira” de Descartes, na reconstrução da argumentação cartesiana relativa ao problema epistémico do erro e na reflexão sobre a possibilidade de a argumentação apresentada por Descartes resolver o problema. Na Etapa 3 solicitou-se aos alunos que, a partir da argumentação cartesiana, fundamentassem uma posição relativa a uma de três situações problema (Figura 3), suscitadas por dois textos, um publicado no jornal *Público* e outro disponível na rede social *Facebook*, publicado na página *Os truques da imprensa portuguesa*.

Durante a crise pandémica do Covid-19, a 27 de março de 2020, o jornal “Público” publicou [este texto](#) (vê também acesso via Moodle) escrito por um médico e no qual afirma “ter apenas uma máscara para 18 horas”. Denúncias nas redes sociais de que o autor do texto não trabalhava no sector que tratava doentes infetados com o Covid-19, levaram a “Os truques da imprensa portuguesa” a publicar [este post](#) (vê também acesso via Moodle) no Facebook. O aspeto mais destacado nesta publicação é a inconformidade entre as afirmações do médico sobre o não ter acesso a material de proteção individual adequado, nomeadamente máscaras, e o facto de não trabalhar no sector no qual o pessoal médico precisava de material de proteção individual, nomeadamente tato completo.

Situação 1 – Supõe que és o Diretor do “Público”. De um ponto de vista epistémico cartesiano, nomeadamente a partir da reflexão que Descartes faz da verdade / entendimento (razão); vontade (livre-arbitrio) / possibilidade de erro, justifica se terias aceitado que aquele fosse o título de encabeça o texto do médico (reflete tanto do ponto de vista da relação texto / título como do ponto de vista da relação título / leitor).

Situação 2 – Supõe que tens conhecimento desta questão apenas através da publicação de “Os truques da imprensa portuguesa” no Facebook. Se te colocares de um ponto de vista epistémico cartesiano, nomeadamente a partir da reflexão que Descartes faz da verdade / entendimento (razão); vontade (livre-arbitrio) / possibilidade de, justifica quais seriam os passos que darias como leitor.

Situação 3 – Supõe que és o Diretor do Hospital em causa. O texto do médico é apresentado como um texto de opinião. Se te colocares de um ponto de vista epistémico cartesiano, nomeadamente a partir da reflexão que Descartes faz da verdade / entendimento (razão); vontade (livre-arbitrio) / possibilidade de, justifica se terias legitimidade para repreender disciplinarmente o médico.

Figura 3. Recorte do guião de atividades com a apresentação de três situações-problema, das quais os alunos teriam de selecionar uma.

Fonte: autores.

Da atividade resultaram seis registos escritos, cuja análise obedeceu a um procedimento misto (Amado, 2014). Os seis textos foram lidos verticalmente diversas vezes, procurando-se nos mesmos a presença de categorias prévias, não sistematizadas, determinadas nas orientações para a realização da tarefa e nas rubricas de avaliação. Estas categorias prévias foram definidas com base nas competências filosóficas de argumentação definidas nas Aprendizagens Essenciais

de Filosofia (Ministério da Educação, 2018) e na taxionomia de Ennis (2011) sobre as disposições e capacidades de pensamento crítico. Deste trabalho resultou o estabelecimento de quatro categorias de análise: coerência da tese assumida pelo grupo com a situação-problema escolhida; mobilização integrada do pensamento cartesiano na argumentação; uso de elementos de um dos textos na argumentação; uso de elementos dos dois textos na argumentação; e confronto argumentativo entre os dois textos. Os textos foram numerados aleatoriamente de 1 a 6 e o resultado da sua análise pode observar-se na Tabela 2.

Categorias de análise	Textos produzidos pelos alunos					
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Coerência da tese	X	x	x	x	x	x
Mobilização pensamento cartesiano	X	x	x	x	x	x
Uso do texto do <i>Público</i>	X	x	x	x	x	x
Uso do texto <i>Os truques da imprensa portuguesa</i>	X	x	x		x	
Confronto argumentativo entre os dois textos		x	x			

Tabela 2. Resultados da análise dos textos produzidos pelos alunos.

Conforme se observa, se em todos os registos escritos a tese é coerente com o problema e há mobilização do pensamento cartesiano para analisar a situação e fundamentar uma posição, em apenas dois registos escritos há confronto argumentativo entre os dois textos, apesar de em quatro dos textos haver uma análise tanto do texto do *Público* como de *Os truques da imprensa portuguesa*.

Definir princípios autorregulares de ação nas redes sociais

A sequência de ensino e aprendizagem que se apresenta nesta subsecção surge na continuidade da descrita em 3.2., tendo o mesmo enquadramento curricular temático (*Perfil dos Alunos*, APF e componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento) e metodológico (aprendizagem por resolução de problemas, com investigação guiada em trabalho colaborativo), tendo-se mantido os mesmos grupos de trabalho.

As tarefas foram estruturadas em duas etapas (Informação e Produção). Na primeira, os alunos tiveram de explorar diferentes fontes em texto e vídeo representativas de posições negacionistas e respetiva análise (Figura 4), e cujo acesso estava disponível na *Moodle*.

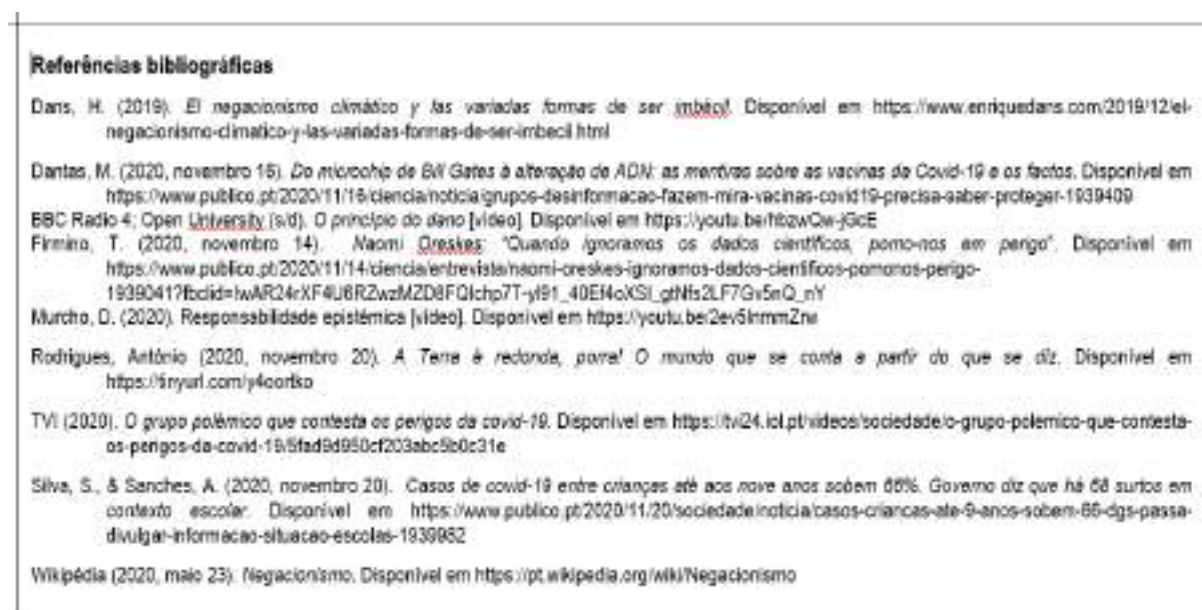


Figura 4. Recorte do guião de atividades com indicação de fontes a explorar.

Fonte: autores.

Na segunda etapa, os alunos tinham de produzir uma carta de princípios de atuação, e respetiva base epistémica, de autorregulação de comportamentos nas redes sociais face à disseminação da informação. Tendo sido dada aos grupos a possibilidade de usarem a ferramenta digital que pretendessem, os grupos selecionaram o *Canva*. Na Figura 5 pode observar-se uma versão final da carta de princípios e na qual se agregou, após a apresentação e discussão em grupo turma, os aspetos mais conseguidos da produção de cada grupo.



Figura 5. Carta de princípios, elaborada no Canva, e que agrega princípios elaborados pelos diferentes grupos.

Fonte: autores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados permitem-nos inferir que é possível desenvolver situações de ensino e aprendizagem na disciplina de Filosofia na qual se integram de modo articulado teorias e conceitos filosóficos com o desenvolvimento de capacidades e disposições de PC direcionadas para uma análise crítica da informação difundida nos meios digitais, nomeadamente nas redes sociais.

Os resultados também nos permitem inferir que há mobilização intencional e explícita desses conhecimentos, competências, disposições e capacidades nas suas produções. Ainda que não expressa da mesma forma e com a mesma intensidade em todos os registos escritos, há identificação explícita de falácias, com clarificação dos critérios que suportam essa identificação, há capacidade de enunciar teses, de avançar com argumentos alicerçados em evidências e há capacidade de declarar princípios de ação universais com incorporação de conceitos filosóficos de natureza ética e epistémica.

Triangulando os resultados obtidos com a perceção dos alunos, obtida no final do 11.º ano de escolaridade, em balanço solicitado aos alunos sobre as aprendizagens mais relevantes efetuadas ao longo dos dois anos letivos, 9 dos 23 alunos refere explicitamente a importância de terem aprendido a analisar criticamente informação. Vejamos as afirmações de quatro dos alunos (A1, A2...).

A1 - É visível uma melhoria na análise crítica da informação por parte dos diversos elementos da turma, por exemplo, da informação online.

A2 - Estas atividades ajudaram-me a desenvolver um sentido crítico, a duvidar de tudo o que vejo e a procurar a veracidade de todas as informações que encontro (sobretudo nas redes sociais, que estão repletas de fake news...).

A3 - Questionar tudo, há muita informação falsa.

A4 - Agora, tenho muito mais cuidado ao analisar determinadas informações e tento perceber se estas são fiáveis ou não, algo que não fazia anteriormente.

Os resultados obtidos possuem, no entanto, limitações metodológicas, pois resultam da análise do trabalho desenvolvido apenas com uma turma e a sua professora, que também assume o papel de investigadora. Apesar da triangulação com a apreciação dos alunos, a robustez dos resultados e a sua possível transferência para outros contextos de ensino e aprendizagem, carecem de mais investigação quer para estabelecer a aplicabilidade dos guiões de atividade a outras turmas de alunos quer para estabelecer critérios de análise das produções dos alunos, por exemplo sob a forma de rubricas, que permitam balizar quando se considera haver uma expressão intencional e explícita de capacidades e disposições de PC, com integração de conhecimentos e competências filosóficas, face a informação disponível nos média digitais.

CONCLUSÕES

Os resultados apresentados permitem inferir que as atividades planejadas dão origem a produções dos alunos onde é observável uma expressão explícita e intencional dos alunos, não apenas do ponto de vista da análise da informação e da emissão de um juízo de apreciação da mesma face ao seu valor epistêmico e impacto ético, mas também do ponto de vista do estabelecimento de princípios de ação autorreguladores e que lhes permitam intervir ativamente como cidadãos capazes de contribuir para a limitação do fenómeno da desinformação.

Assim, pensamos ser possível concluir que é exequível planificar o ensino e a aprendizagem da disciplina de Filosofia do ensino secundário com a integração intencional de disposições e capacidades de PC que desenvolvam nos alunos um posicionamento crítico face ao fluxo de informação digital e aos fenómenos de desinformação.

No entanto, os resultados obtidos carecem de mais investigação que os torne mais robustos. Seria ainda relevante que essa investigação pudesse dar origem a critérios de análise dos produtos elaborados pelos alunos, não apenas circunscritos à disciplina de Filosofia. Critérios de análise sob a forma de rubricas que, partindo das áreas específicas de cada saber disciplinar, orientassem a ação docente na planificação de situações de ensino e aprendizagem e a análise de resultados a partir dos produtos escritos ou multimodais produzidos pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- Abrami, C. P., Bernard, M. R., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. Doi: 10.3102/0034654314551063
- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-36. DOI: 10.1257/jep.31.2.211
- Amado, J. (Coord) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E. & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2). <https://doi.org/10.14763/2020.2.1481>
- Carvalho, M., & Morais, T. (2019). Pesquisa guiada: Uma estratégia de aprendizagem para o pensamento crítico. In: J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Domingues & M. M. Nascimento. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*, pp. 221-241. Pactor.
- Cassam, Q. (2018). O descanso epistêmico. *Criticanarede*. <https://criticanarede.com/descaso.html>
- Chignell, A. (2018). The Ethics of Belief. E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/ethics-belief/>
- Clifford, W. K. (1947). *The ethics of belief and other essays*. Prometheus Books.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares.

- Comissão Europeia (2018). *Combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia*. <https://tinyurl.com/2p9yyhwb>
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: their nature and assessability. *Informal Logic. Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. <https://tinyurl.com/ybg9runc>
- European Commission (2020). *Digital education action plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/document/digital-education-action-plan>
- Healey M., Jenkins, A., & Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education*. Higher Education Academy.
- Hitchcock, D. (2018). Critical Thinking. In E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Ireton, C., & Posetti, J. (Ed.) (2019). *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em Jornalismo*. UNESCO.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Ministério da Educação. <https://tinyurl.com/nhhbnrff>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais de Filosofia*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf
- Murcho, D. (2019). Responsabilidade epistémica. Estado da arte. *Revista de cultura, arte e ideias*. <https://estadodaarte.estadao.com.br/responsabilidade-epistemica-2/>
- Payan-Carreira, R., Mártires, A., Monteiro, M. J., Rainho, C., & Castelo-Branco, Z. (2019). Aprendizagem baseada em problemas e em estudos de caso para promover o pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Domingues & M. M. Nascimento. *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*, pp. 143-159. Pactor.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- República Portuguesa (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Open University Press. McGraw-Hill Education.
- Vieira, R. M. (2018). *As comunidades online na promoção do pensamento crítico na didática das ciências*. <https://tinyurl.com/yaouxuqe>
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2013). Categorias de análise qualitativa de práticas didático-pedagógicas. *Indagatio Didactica*, 5(2), 300-308. <https://doi.org/10.34624/id.v5i2.4360>
- Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino / aprendizagem. *Saber&Educar*, 20. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/191>

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: INSEGURANÇAS E CONVICÇÕES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tatiane Caldeira dos Santos BERNARDO

Universidade Unopar Pitágoras

tati.bern@gmail.com

Maria Elisabette Brisola Brito PRADO

Universidade Anhanguera de São Paulo

bette.prado@gmail.com

Fátima Aparecida da Silva DIAS

Universidade Unopar Pitágoras

fatima.a.dias@educadores.net.br

Maria Altina da Silva RAMOS

Universidade do Minho

altina@ie.uminho.pt

Dayane Verginia Batista BESSA

Universidade Unopar Pitágoras

dayanebbessa@gmail.com

Resumo: Com o avanço significativo e constante das tecnologias digitais, é comum que observemos mudanças em paradigmas sociais, comportamentais, econômicos, culturais, dentre outros. Diante do cenário de pandemia do novo coronavírus, observamos mudanças bastante aprofundadas no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais no cotidiano dos indivíduos e na educação. Muitas ressignificações a respeito destas ferramentas foram feitas. Ao longo dos últimos anos, no contexto da educação brasileira, novos documentos normativos de orientação à formação docente foram homologados nos anos de 2019 e 2020, de modo que pudéssemos melhor preparar os docentes para os desafios que a contemporaneidade impõe. Contudo, o cenário de pandemia e a necessidade do Ensino Remoto Emergencial para dar continuidade aos trabalhos de educação fez com que a necessidade por esta preparação docente fosse acelerada significativamente. É neste contexto em que se insere esta pesquisa que tem como objetivo entender como e se os documentos normativos de formação de professores atenderam às necessidades de formação para a prática docente para uso das tecnologias digitais como intermédio para ensinar. Para isso, comparamos as inseguranças e convicções de professores quanto ao uso das tecnologias digitais para ensinar e as diretrizes definidas nos documentos de formação inicial de professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo e documental, na qual realizamos a coleta de dados por meio de entrevista com cinco docentes que atuam na formação inicial de professores do curso de Pedagogia. Para a análise dos dados, utilizamo-nos da perspectiva da Análise Temática (AT), buscando sistematizar e demonstrar as relações existentes entre as respostas encontradas na subjetividade destes sujeitos, a fim de que pudéssemos entender proximidades e disparidades de entendimento da prática docente. Como resultados, obtivemos que as convicções dos professores permearam o campo do conteúdo e disciplinar; já as inseguranças foram identificadas com frequência quanto ao uso das tecnologias digitais para ensinar remotamente. Apesar desta deflagração, pudemos observar que muitas das dificuldades pontuadas pelos professores estão contempladas nos novos documentos instituídos para a formação de professores e, então, se relacionam diretamente com a prática destes docentes.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino Remoto Emergencial, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

Diferente de décadas antecessoras, nunca estivemos tão conectados quanto neste momento da história. Vivemos diante de um cenário em que as tecnologias digitais fazem parte integral da vida humana e em que até mesmo as tarefas mais básicas são acompanhadas pelo uso destas. Junto desta nova realidade, vemos novos comportamentos sendo moldados, mudanças da nossa cultura, da economia, da

política, na forma de comunicar, dentre outros aspectos (da Silva Rocha *et al.*, 2019). Por consequência, o ambiente escolar, também incidido por estes fatores, é também um ambiente que sofreu modificações.

Dentre estas modificações, observamos um novo perfil de aluno, mudanças em seus hábitos de estudo, sua forma de consumir a comunicação e de se expressar. Tudo isso faz parte de uma natividade digital intrínseca, uma vez que não somente cresceram com a ascensão dos dispositivos móveis digitais, como também os utilizam como referência para consumo de informação e expressão (Cirilo, 2019).

Diante de modificações profundas nas relações sociais, era imprescindível repensar como o corpo escolar atuaria diante dos novos perfis de alunos. Com esta necessidade emergente de atualização da escola, mas também como resultado de uma antiga discussão a respeito do currículo da educação básica brasileira, foi concretizada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A BNCC, como é comumente chamada, é um documento normativo, que tem por objetivo organizar um currículo comum para a educação básica para toda a extensão do Brasil. O documento organiza os conteúdos por meio de competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da vida escolar, sendo uma delas, de nosso maior interesse de análise, a utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação - TDIC, mais especificamente a formação de professores para o ensino desta competência (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

No ano de 2019, é também homologado um documento que dispõe sobre a formação continuada de professores para a educação básica brasileira, e em 2020, um documento que dispõe sobre as novas diretrizes para formação inicial de professores. Estes dois documentos organizam sistematicamente também as competências docentes frente aos desafios do mundo contemporâneo, sendo uma delas, em consonância com a BNCC, também a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas não só como recurso pedagógico, mas também como uma ferramenta de formação (Resolução CNE/CP Nº 2, 2019).

Isto posto, temos por objetivo, neste artigo, explorar como e se estes novos documentos atendem às necessidades de formação para a prática docente, no que diz respeito especificamente ao uso das TDIC para as atividades de ensino e aprendizagem. Pretendemos, portanto, realizar uma análise documental destas novas diretrizes para a educação básica brasileira e realizar uma comparação entre as inseguranças e convicções de professores em relação à utilização das tecnologias durante o período em que se instalou o Ensino Remoto Emergencial - ERE, uma medida tomada frente ao contingenciamento da proliferação do novo coronavírus, e que colocou os professores em uma situação de uso necessário das tecnologias digitais disponíveis para emprego das práticas educativas.

REFERENCIAL TEÓRICO E DOCUMENTAL

O referencial teórico e documental é composto pelas referências bibliográficas consultadas e levantadas, bem como a apresentação dos documentos normativos utilizados como centralidade nesta pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN já propunha um currículo comum a todo o território brasileiro para que pudesse organizar a educação básica no país, contudo, por muitos anos os documentos que orientavam a respeito da formação dos alunos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Lei Nº 9.394, 1996). Os PCNs, diferentes da BNCC, são documentos que têm um caráter de

orientação quanto aos ciclos de formação, enquanto que o segundo documento normatiza os anos escolares a partir da sua homologação. Em outras palavras, isso implica dizer que a BNCC deve ser seguida de forma obrigatória nas escolas, enquanto que os PCNs, ainda válidos, apenas prestam orientação quanto à formação (Resolução Nº 4, 2018).

Por um lado, ter um currículo comum obrigatório para a educação brasileira faz com que haja uma série de requisitos a serem cumpridos que garantem aos estudantes seus direitos de aprendizagem. Em contrapartida, o movimento de homogeneização do currículo traz uma preocupação no que diz respeito às particularidades e regionalidades de cada escola (Santos *et al.*, 2021).

Por estes fatores expostos, o documento da BNCC diverge opiniões, ainda que tenha sido construído de forma colaborativa ao longo dos anos para culminar no documento final que conhecemos. Para compreendermos melhor as críticas em relação à BNCC, é importante retomarmos o contexto histórico de organização deste documento.

De acordo com as informações do Ministério da Educação (2018), como anteriormente explanado, a BNCC já era prevista na LDBEN, contudo as movimentações para sua elaboração foram mais incisivas a partir de 2015, quando se instituiu uma comissão de especialistas para começar uma proposta de base. Em setembro deste mesmo ano, foi elaborada uma primeira versão preliminar, cuja análise e parecer foi mobilizada dentre várias escolas do país. Em maio de 2016, temos uma segunda versão do documento (Histórico da BNCC, 2018). É importante também compreender o contexto do momento político vivenciado no país no processo de criação da base, pois entre o final de 2015 e meados de 2016 decorre a troca de governos devido a um processo de impeachment da até então presidente. Torna-se relevante explicar este momento político em que a base está sendo criada, uma vez que é possível observar modificações no teor do documento, que apresenta modificações profundas entre a primeira versão preliminar e a terceira, e última, aprovada em 2017 (Lavoura *et al.*, 2020).

A versão final da BNCC aprovada e homologada em 2018, já com os conteúdos também do Ensino Médio, apresenta uma caráter forte de formação para o trabalho, fortemente influenciada por uma tendência pedagógica neoliberal, que acompanha a política adotada pelo governo brasileiro naquele momento (Santos *et al.*, 2021). É perceptível na última versão da base, a recorrência da terminologia “competência”, registrada 258 vezes no documento, em contrapartida às versões 1 e 2 anteriores, que apresentam 1 e 4 vezes, respectivamente.

O termo competência é amplamente utilizado na área da gestão e administração e desvela este caráter de organização da BNCC que forma para competências específicas necessárias para cada área de conhecimento. “Na BNCC, competência é definida como 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” (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

A BNCC, portanto, diverge em opiniões sobretudo em relação à formação crítica do cidadão, uma vez que seu caráter pedagógico implica em uma lógica de formação específica para o trabalho, o que pode perpetuar uma precarização do próprio trabalho. No que diz respeito às tecnologias digitais frente a este desenvolvimento, estas desempenham um importante papel na lógica de uma estrutura produtiva neoliberal, uma vez que o capital passa a depender menos da mão-de-obra do trabalho e mais das tecnologias, por consequência, uma maior dependência do trabalhador em relação ao capital (Lavoura *et al.*, 2020).

Contextualizar, portanto, o processo de criação do documento, mas também observar o papel das tecnologias no momento em que vivemos na realidade brasileira são ações fundamentais para que possamos compreender os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e também ressignificar o nosso olhar para elas, para que possamos utilizá-las na escola não somente como ferramenta pedagógica, mas também pensarmos de forma crítica sobre seus impactos e rumos que exerce na sociedade. “Compreender não só os fenômenos digitais [...] seus alcances e limitações, permitirão políticas públicas mais assertivas para que se possa integrar as TDIC na escola” (Almeida & Valente, 2019).

As bases de formação inicial e continuada de professores

Isto posto, vamos agora analisar os documentos de formação de professores provenientes do novo currículo instituído nacionalmente. Os documentos, tanto da formação inicial quanto da formação continuada, têm em comum 10 competências gerais a serem desenvolvidas pelos professores (o que) e suas respectivas finalidades (para que), em consonância com a BNCC.

As competências gerais são divididas em dimensões do saber do professor, sendo elas:

- a) a do conhecimento profissional; que tem como foco, sobretudo, o domínio do conhecimento, reconhecimento de contextos e conhecimento da estrutura educacional;
- b) prática profissional; que envolve o planejamento de aulas, criação de ambientes de aprendizagem e avaliação do aluno, além de garantir a condução dos objetivos de aprendizagem, competências e habilidades definidos na BNCC;
- c) engajamento profissional; que relaciona-se com o comprometimento com a profissão, a escola e a comunidade (CNE/CP Nº 2, 2019).

Assim como a preocupação apontada no subtópico anterior, preocupa também a organização da BNC de formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento de competências mais voltadas a uma formação para o saber como fazer, mais facilmente quantificável, e não à criticidade da conjuntura geral do que é a educação, “[...] retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo” (Freitas *et al.*, 2021).

As competências digitais nas bases

Das competências gerais recomendadas na BNCC e nos documentos de formação de professores, a competência que pretendemos nos aprofundar nesta pesquisa é a de número 5, que dispõe sobre:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (CNE/CP Nº 2, 2019).

Esta competência está expressa também na BNCC para a formação dos alunos, indicando o que se espera alcançar com ela (compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais), exatamente como nas BNCs formação, voltadas para a aplicação nas diversas práticas sociais do aluno, mas com uma finalidade (para) adicional à dos professores que é a de “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Quanto às bases de formação de professores, vemos esta competência geral diluída em duas dimensões dos saberes do professor: na prática e no engajamento profissional.

No âmbito da prática, são três as habilidades que tratam especificamente sobre as tecnologias, no âmbito da curadoria para incorporação de recursos tecnológicos à prática pedagógica; no uso das ferramentas para monitoramento da avaliação e desenvolvimento do estudante; e no uso apropriado da tecnologia para a prática de ensino.

No âmbito do engajamento profissional, indica-se o uso das tecnologias para garantia do desenvolvimento das competências da BNCC, bem como o uso seguro e ético destas.

No que tange, especificamente, à competência digital do docente para utilizar-se das tecnologias como recurso pedagógico, Freitas *et al.* (2021) afirma a necessidade de que haja, por trás do uso das tecnologias, a figura de um professor crítico e reflexivo, que seja capaz de utilizá-las de forma positiva e não permita que as tecnologias figurem de maneira autoinstrutiva.

A luta pelo uso das tecnologias em uma perspectiva democrática e igualitária, exige contraditoriamente que elevemos a importância da atuação do professor e do trabalho docente em uma perspectiva crítica de formação humana multilateral, que não pode ser incorporada às tecnologias (Freitas *et al.*, 2021).

Destacamos este fator, no sentido de valorizar a importância da figura do professor por detrás das tecnologias empregadas, pois devem ser utilizadas de maneira apropriada a cada situação de ensino, o que exige do professor o domínio destas competências digitais. A BNC que instrui sobre a formação de professores apresenta um caráter de instrução e foi assim organizado de modo a facilitar a quantificação da avaliação do desempenho de alunos e professores, contudo, é preciso voltar o olhar crítico a esta proposição para não minimizarmos a dimensão do trabalho do professor e da escola ao voltar o olhar a ela de forma pragmática.

[...] formar o educador para o pensamento reflexivo para com as tecnologias, desenvolver habilidades de liderança e inovação, ter o despertar para tornar-se um cidadão digital, designer educacional e, sobretudo, um *lifelong learner*, em outras palavras, um educador que busque aprendizado ao longo da vida” (Araripe & Lins, 2020).

Conforme mencionam Araripe e Lins (2020), é necessário para além da competência digital que o docente deve ter para que seja um cidadão digital, é preciso que este tenha uma formação sólida, no sentido de que seja capaz de empregar a busca pelo aprendizado ao longo de toda a sua profissão, uma vez que esta é característica importante do papel do professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este artigo trata-se do recorte de uma pesquisa maior de doutoramento e se configura como uma pesquisa qualitativa, de levantamento bibliográfico e documental, mas também de campo, uma vez que coletamos os dados dos professores formadores de Pedagogia, utilizando do instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada.

O levantamento dos dados ocorreram em uma instituição de ensino superior privada do norte do estado Paraná, no Brasil, onde realizamos as entrevistas com 5 professores do curso de Pedagogia, que atuam diretamente com a formação de novos professores sob as novas orientações dos documentos analisados.

No contexto da pandemia, estes professores estiveram em atuação remota, ensinando através das tecnologias digitais disponíveis na instituição, que constituía em uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem, e conferências ao vivo com os alunos por meio da plataforma de reuniões Google Meet.

Estes docentes, portanto, foram submetidos a uma entrevista que levantava duas perguntas a respeito do ERE e suas experiências:

a) Quais foram suas maiores inseguranças a respeito de ensinar através das tecnologias digitais da informação e comunicação?

b) Quais eram as suas maiores convicções a respeito de ensinar através das tecnologias digitais da informação e comunicação?

Por se tratar de uma pesquisa que decorreu diretamente com seres humanos, foi necessário para o processo desta pesquisa a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, sendo este projeto aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética, de número 55352321.6.0000.0108.

Para a análise dos dados, organizamos esta seção de modo a apresentar, por eixos derivativos das perguntas direcionadas aos docentes, as percepções deles quanto às suas inseguranças e convicções antes e depois da experiência com o ERE, mediado pelas TDIC.

Portanto, a respeito do primeiro questionamento, “Quais foram suas maiores inseguranças a respeito de ensinar através das tecnologias digitais da informação e comunicação?”, obtivemos os resultados apresentados a seguir, na Figura 1, considerando a sua recorrência entre os respondentes:

Inseguranças	Recorrência entre os respondentes
- Participação dos alunos menos ativa nas aulas	R1, R2, R4, R5
- Avaliação dos níveis de aprendizagem através das ferramentas digitais	R1, R2, R4, R5
- Motivação	R1, R2, R5
- Interação com os alunos e entre eles	R3, R4
- Imprevistos com o uso das tecnologias digitais	R1, R2, R3, R5
- Adaptação da didática do presencial para o remoto	R2
- Poucas habilidades com novas plataformas de aprendizagem e recursos midiáticos	R2, R3, R5
- Aspectos emocionais	R3, R5

Figura 1. Inseguranças em relação ao ensino mediado por tecnologias

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados apresentados revelam que os professores apresentaram uma série de inseguranças quanto à necessidade de ensinar através das tecnologias digitais, inseguranças estas que permeiam não somente o campo do aprendizado técnico das ferramentas disponíveis para sua atividade, mas também outras necessidades socioemocionais, de mensuração dos conhecimentos internalizados pelos alunos e as relações de mediação pedagógica professor-aluno e aluno-aluno.

Muito embora a BNCC não tenha sido direcionada para a dinâmica de ensino que decorreu durante o ERE, esperava-se que algumas inseguranças que foram apresentadas tivessem grau de incidência de

respondentes menor do que o apresentado, considerando que a nova base para a formação continuada já está vigente.

Observamos, por exemplo, que no que diz respeito à avaliação e mensuração da aprendizagem, tópico presente na base de formação na dimensão da prática profissional na BNC, a maioria dos respondentes expressou dificuldades e inseguranças a respeito da determinação da aprendizagem do aluno.

Uma outra dificuldade desvelada pela pesquisa foi no campo da mediação com o aluno e a relação de interação entre estes, dificultada pelas particularidades do ensinar de forma remota. Este processo de utilização das tecnologias como uma ferramenta ou recurso para mediar a ação e prática docente é tratado na BNC de formação de professores como uma ferramenta de comunicação, na dimensão do engajamento profissional, e sua utilização é recomendada como potencializadora e transformadora das experiências de aprendizagem.

Outro ponto que chama a atenção é a habilidade para o uso das tecnologias, cujas respostas demonstram que uma grande parte dos professores tiveram diversas inseguranças quanto à utilização destas.

Quanto ao segundo questionamento, foram questionados: “Quais foram suas maiores convicções a respeito de ensinar através das tecnologias digitais da informação e comunicação?”, obtivemos os resultados apresentados a seguir, na Figura 2, considerando a sua recorrência entre os respondentes:

Convicções	Recorrência entre os respondentes
- Reinventar-se como professor	R1, R2, R3, R4, R5
- Utilizar uma abordagem mais objetiva	R1, R2, R4
- Domínio do conteúdo	R1, R2, R3, R4, R5
- Desenvolver habilidades com as tecnologias digitais	R1, R2, R5
- Buscar dinamizar as aulas	R1, R2, R4, R5

Figura 2. Convicções em relação ao ensino mediado por tecnologias

Fonte: elaborada pelos autores.

No que tange às convicções dos docentes a respeito da experiência do ERE, notamos uma segurança no que tange à dimensão do conhecimento profissional e de domínio do conteúdo a todos os respondentes. A característica do aprender de forma autônoma, mencionada por Araripe e Lins (2020), também se desvelou como uma característica docente para a maioria dos professores no que diz respeito à busca e entendimento da necessidade de dinamização das aulas. É possível notar que a maioria das convicções dos professores foram no sentido de entender a necessidade da ação docente, que consistiu majoritariamente da percepção da necessidade de ação, desvelada pelo emprego de verbos como: reinventar, utilizar, desenvolver e buscar, com exceção da dimensão do conhecimento profissional, já bem estabelecida para os professores entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir a partir da análise dos documentos e dos dados coletados juntos aos professores que atuam na formação de novos docentes que as novas orientações dadas à formação de professores se

mostra em alguns aspectos, conexa à realidade do mundo contemporâneo, mas, por outro lado, em outros aspectos, superficial no que tange à complexidade da educação e da necessidade de formação humana.

Entendemos que as convicções dos professores foram incisivas ao concluir que sua segurança maior quanto à experiência de ensinar remotamente era, sobretudo, no campo do conteúdo e disciplinar, dimensão do conhecimento profissional, já prevista na BNC Formação. Neste eixo, notamos que o professor se sente mais seguro e tem mais facilidade na busca autônoma por conhecimentos que podem e devem compor o conteúdo de suas aulas.

No que tange às inseguranças, identificou-se que estas foram quanto à determinação da aprendizagem, motivação, engajamento e participação do aluno, inseguranças estas que embora deflagradas no novo documento de formação de professores como competências importantes ao docente, não pudemos observar como um campo de segurança do professor, e que portanto deflagram uma incipiência de autonomia necessária ao docente que pode, e deve, ser suprida na formação continuada.

Concluimos, portanto, que as novas diretrizes de formação dos professores se mostrou, em alguns aspectos, conexa à realidade do mundo contemporâneo, no que diz respeito à formação de novos docentes para as adversidades que estes podem enfrentar. Contudo, notamos que há ainda uma incerteza se a prescrição destes documentos de forma tão pragmática faz com que de fato estes docentes sintam-se, de fato, cidadãos digitais, aptos para ensinar e integrar as tecnologias; mas, sobretudo, que tenham o espírito de educarem-se ao longo da vida, para além dos conteúdos, para o uso das tecnologias digitais, conforme apontam Araripe e Lins (2020) e como aponta a base de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- Almeida, E., & Valente, J. A. (2019). Políticas de tecnologia na educação brasileira: Histórico, lições aprendidas e recomendações. 2019.
- Araripe, J. P. G. A. & Lins, W. C. B. (2020). Competências digitais na formação inicial de professores. *Centro de inovação para a educação brasileira*.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). Resolução CNE/CP nº 04, de 17 DE dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
- Brasil. Ministério da Educação (2019). Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Brasil. Ministério da Educação (2020). Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

- Cirilo, R. D. S. (2019). Hiperconectados: Perfil e comportamento dos nativos digitais.
- da Silva Rocha, P. C., Jucá, S. C. S., & da Silva, S. A. (2019). A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação na perspectiva de Touraine, Bell e Castells. *Research, Society And Development*, 8(5), 01-12.
- Ministério da Educação (2018). Histórico da BNCC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.
- Lavoura, T. N., Alves, M. S., & Junior, C. D. L. S. (2020). Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. *Práxis Educacional*, 16(37), 553-577.
- Santos, W. L., Fonseca, M. R., Alves, M. M. S., & Rodrigues, B. M. (2021). Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente Digital culture and BNCC: contradictions and challenges for teaching practice. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), 55908-55921.

PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EAD (PICT): O PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

Dayane Verginia Batista BESSA

Universidade Unopar Pitágoras
dayanebbessa@gmail.com

Fátima Aparecida da Silva DIAS

Universidade Unopar Pitágoras
fatima.a.dias@educadores.net.br

Maria Elisabette Brisola Brito PRADO

Universidade Anhanguera
bette.prado@gmail.com

Maria Altina RAMOS

Universidade do Minho
altina@ie.uminho.pt

Hélio Hiroshi SUGUIMOTO

Universidade Unopar Pitágoras
tati.bern@gmail.com

Tatiane Caldeira dos Santos BERNARDO

Universidade Unopar Pitágoras
tati.bern@gmail.com

Resumo: Esse artigo é parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento tem como propósito apresentar o Programa de iniciação Científica e Tecnológica EAD (PICT) do Ensino Superior, como uma possibilidade de formação para a pesquisa de alunos graduandos na modalidade de ensino a distância. O PICT, visa propiciar aos estudantes de graduação das diversas áreas do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento científico. Nesta perspectiva, a formação para pesquisa científica pode ser vista como uma ferramenta de apoio teórico e metodológico voltada para a realização de projetos de pesquisa, constituindo um canal de grande contribuição para a formação de uma nova mentalidade no aluno, a qual possa atender as características e demandas da sociedade atual. Vale ainda ressaltar que o surgimento desse programa considerou a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (LDB9394/96) por meio da Iniciação Científica no Ensino Superior na modalidade EAD. Acreditando na relevância do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica e na possibilidade de tornar esta ação mais abrangente, oportunizando a participação de um maior número de alunos, nos desafiamos a compreender como concretizar a pesquisa científica com alunos na modalidade a distância. Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento, portanto, realizamos uma análise interpretativa dos dados contidos no projeto, com base nos conceitos de análise de Bardin (2010) que apresenta as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados, para responder o seguinte objetivo: Analisar como se dá o processo de formação do aluno para a pesquisa científica na EaD. A análise do PICT, nos fez entender que é possível e se faz necessária a efetivação da formação para a pesquisa no ensino a distância, cada detalhe do projeto faz dele único e inovador e o depoimento dos alunos concluintes ressaltam o cumprimento dos objetivos estabelecidos para o PICT, portanto, disseminar esta prática é também um de nossos objetivos para que a formação para a pesquisa seja valorizada, considerando que há uma confrontação na compreensão da importância da iniciação à pesquisa e o despertar de curiosidade para a investigação, uma vez que, no cenário brasileiro, a pesquisa é pouco valorizada, mesmo que seja parte da tríade de formação para o ensino superior, aliada ao ensino e à extensão.

Palavras-chave: Iniciação Científica, Formação para a pesquisa, Ensino a distância, Ensino Superior

INTRODUÇÃO

Com base numa pesquisa de natureza qualitativa, discursaremos sobre a promoção da iniciação científica no ensino superior a distância, para realizar este estudo, voltamos nossos olhares para o Programa de Iniciação Científica e Tecnológica Ead – PICT de uma universidade brasileira, que tem como um de seus objetivos inserir alunos matriculados no ensino superior à distância no universo da pesquisa científica.

As universidades buscam alinhar sua prática com base nos três pilares de avaliação estabelecidos pelo Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior formado pelos eixos avaliação da instituição, avaliação do curso e desempenho dos estudantes, sendo o Sinaes quem avalia as instituições em todos estes aspectos principalmente no que se refere ao ensino, a pesquisa, a extensão.

Portanto, a pesquisa científica é considerada como uma ação potencializadora à formação inicial do aluno de graduação, por proporcionar o contato com elementos constituintes da pesquisa como os métodos e procedimentos de coleta organização e análise de dados, comitê de ética entre outros aspectos que subsidiarão a formação do aluno pesquisador.

Este estudo é um recorte de uma tese de doutoramento em andamento, que estuda a organização de um programa de iniciação científica o PICT – Ead que tem como relevância a promoção e a integração entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, proporcionando ao aluno a oportunidade de participar de pesquisas científicas, fortalecendo a sua formação sobre o sistema de ensino, além de possibilitar trocas de experiências, recursos, conhecimentos e metodologias entre as universidades.

O PICT tem por objeto de estudo, a formação de graduandos para a pesquisa científica no ensino a distância e visa o aumento da promoção e oferta desta formação na graduação proporcionando a esta geração o desenvolvimento do pensamento científico uma vez que a pesquisa transforma e ressignifica, dando subsídios para atuar nesta sociedade tecnológica que se revela cada vez mais complexa e desafiadora. Nosso referencial teórico compõe-se de estudos e pesquisas relativos às temáticas Iniciação Científica, Tecnologias, Mediação e Gestão.

Assim sendo, com base na trajetória do PICT que vem se ressignificando desde o ano de 2019 vamos apresentar a evolução de um programa de iniciação científica que vem se consolidando no cenário da educação a distância, por entender que discussões que contribuam para a compreensão da importância da iniciação à pesquisa e o despertar de curiosidade para a investigação precisam ser levantadas, uma vez que, no cenário brasileiro, a pesquisa é pouco valorizada, mesmo que seja parte da tríade de formação para o ensino superior, aliada ao ensino e à extensão.

Como resultados identificamos que o PICT tem se consolidado a cada semestre juntos aos graduandos do sistema de ensino Ead, novos níveis foram criados para atender a demanda dos alunos que desejavam permanecer no projeto até concluírem sua graduação, vale ressaltar que este é um recorte de uma pesquisa em andamento e muitos outros aspectos que envolvem a complexidade do PICT serão abordados na tese de doutoramento, por hora foi possível identificar a evolução do projeto e o engajamento dos alunos a cada nova oferta, portanto, entendemos que precisamos seguir com a oferta da iniciação científica proporcionando aos alunos da graduação a oportunidade de ir além ao que lhe é proposto na formação inicial dando-lhes a possibilidade de trilharem o caminho da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico compõe-se das leituras realizadas acerca dos conceitos que fundamentam esta pesquisa, portanto, os próximos tópicos abordam discussões no que diz respeito a iniciação científica, tecnologias, mediação e gestão, conceitos que juntos se complementam e dão subsídio para a concretização do PICT – Programa de iniciação científica – Ead objeto de estudo deste artigo.

Iniciação Científica

Independente da modalidade de ensino, é na Universidade que a pesquisa se consolida, proporcionando a construção e reconstrução do conhecimento ao envolver os alunos em atividades de vivência à Iniciação Científica (IC). A IC, como o próprio nome inspira, é uma atividade que insere o aluno da graduação a iniciação a pesquisa, a produção do conhecimento científico.

A IC é um instrumento de formação que permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação potencialmente mais promissores. É a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa (Marcuschi, 1996).

A atividade de IC no Brasil teve início na década de 1930, com a criação das primeiras universidades, com o ideal da realização de pesquisa científica, sendo financiada a partir de 1951, com a fundação do ainda vigente CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sendo este o único conselho o responsável pela distribuição das bolsas de fomento à pesquisa aos estudantes até o ano de 1987. A partir de 1988, através do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, bolsas foram também distribuídas as instituições que tinham autonomia para determinar a forma que as bolsas seriam distribuídas, o que alavancou a promoção da IC no Brasil e a oferta de bolsas também.

Por entender a importância da IC e seu impacto na vida acadêmica do aluno, considerando que [...] as atividades científicas desenvolvidas podem possibilitar um amadurecimento dos estudantes, proporcionando-lhes, na maioria das vezes, um melhor desempenho acadêmico (Bridi, 2004).

Tecnologias

A tecnologia tem sido o marco do século XXI, por seu avanço constante e principalmente por se fazer presente em nossas vidas, as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) são vistas também como a extensão da vida humana, sobretudo as redes sociais.

Visto o progresso da TDIC no mundo, todas as esferas precisam se voltar a estratégias que visem inserir a tecnologia em seu meio, com a educação não seria diferente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) mais novo documento norteador da prática docente em sala de aula, traz fortemente uma abordagem referente ao letramento digital sendo a TDIC protagonista de muitos processos educativos.

É importante ressaltar que o documento presume, para cada campo de atuação humana, o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as práticas sociais contemporâneas, o que inclui, a aquisição da capacidade do estudante de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018) a partir dos mais diversos gêneros multissemióticos e multimidiáticos.

Mediação

Para melhor entendimento da mediação e a variação que compõe a tríade, pedagógica, afetiva e operacional, contamos com a contribuição de Masetto que ao tratar de mediação pedagógica diz:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (Masetto, 2009).

Portanto, a mediação Pedagógica possui sua importância no processo de construção do conhecimento, portanto, é relevante compreender sua necessidade na organização das situações de intervenções pedagógicas direcionadas.

No que se refere a mediação afetiva Almeida (1999) corrobora ao dizer que as relações afetivas se evidenciam, pois, a construção do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente. Ainda, compreende-se que a imagem, a palavra e a música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens (Moran, 2000).

Ainda sobre a mediação afetiva, Silva assinala que:

Na comunicação entre professores e alunos, fundamentada no uso de TIC, deve-se considerar uma base conceitual que sustente o processo educacional que privilegie o diálogo motivador, garantindo a interatividade e propiciando o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem, porque é no diálogo que se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. (Silva, 2009, p.97)

Moore, corrobora com a mediação afetiva dizendo:

A criação de um ambiente que enfatize a importância do indivíduo e que gere uma sensação de relacionamento com o grupo. Isso pode ser realizado, por exemplo, usando os nomes dos alunos, mostrando fotografias dos participantes, perguntando sobre experiências pessoais e pedindo opiniões. (Moore, 2013 p.191).

Já a mediação operacional está ligada aos assuntos administrativos da instituição, disponibilização dos materiais, dúvidas quanto ao acesso dos materiais, boletos, matrículas, agendamento de provas, atestados, assuntos que envolvem a operação da instituição, No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas. (Brasil, 2007).

O processo de mediação envolve aspectos que vão além dos conteúdos e/ou atividades propostas, portanto, cabe a todos os participantes do processo um envolvimento plural na promoção da mediação, seja no âmbito da mediação pedagógica, afetiva ou operacional, por entender que o processo de mediar se completa em todas as suas dimensões.

Gestão

A compreensão dos estudantes desde o início dos cursos de graduação sobre as questões do currículo, especialmente na Educação a Distância, pode contribuir para novas ações na gestão dos cursos superiores. O currículo associado ao conteúdo a ser estudado, à experiência educativa que caracteriza a escola, ao material de aprendizagem, e a uma série estruturada de resultados de aprendizagem que prescreve, ou ao menos antecipa para que a construção ocorra parece ainda ser o modelo mais influente até hoje (Taylor; Richards apud Angulo, 1994). Com a Ead e a disponibilização de meios e recursos disponíveis na Internet, alargam-se as possibilidades de acesso aos conhecimentos pelos estudantes e experiências de aprendizagem que despertem sua curiosidade, motivando-os ao estudo autônomo permitindo que o conceito, prática e pensar o currículo, amplie-se para que ele seja compreendido como, todas as atividades vivenciadas pelos alunos no percurso de sua formação, para que o aluno perceba os objetivos a serem atingidos. Neste projeto, com respeito ao Currículo, entende-se que as atividades de ensino e de aprendizagem propostas na Ead devem aproveitar ao máximo as possibilidades de interação oferecidas pelas TIC; não apenas a interação do estudante com seus pares ou com os professores, mas procurar também a interação do estudante com os materiais de estudo e do estudante consigo mesmo (Laurillard, 2002). Os cursos na modalidade Ead, por TIC, as experiências de aprendizagem são geralmente oferecidas aos alunos através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os quais possibilitam apresentação de materiais e atividades educacionais diversos, por meio da utilização de mídias digitais, sem esquecer que a linguagem e a educação são inseparáveis, e que as TIC não substituem práticas culturais, senão que partem delas e as necessitam, já que somente os bons leitores podem extrair das TIC suas melhores possibilidades (Sacristan, 2000). Defendemos que o currículo na Ead compreende a participação de estudantes em todas as atividades propostas como tele aula, chats, web aula, fóruns para debater assuntos, onde estiverem as ideias que promovam reflexões feitas a partir de textos lidos previamente, durante ou posteriormente. Efetivamente, a diferença da educação presencial, onde os debates muitas vezes são polarizados por poucos alunos da sala, a Ead tem a grande vantagem de suportar interações assíncronas baseadas em outros materiais, que possibilitam a reflexão de todos os alunos, independente da pressão do tempo e das restrições impostas pela distância (Garrison; Anderson, 2003). Outros aspectos que entendemos que devem ser considerados para garantir experiências exitosas na Ead passam pela escolha adequada dos materiais de estudo, pelas tarefas propostas, seja pelas atividades práticas, e pelas oportunidades que se oferecem na diversidade possível do trato com os materiais e tecnologias existentes.

METODOLOGIA

Tendo como proposta o acompanhamento da evolução do Programa de iniciação científica – PICT Ead, realizamos uma pesquisa do tipo exploratória, de cunho qualitativo. De acordo com Minayo:

As pesquisas qualitativas são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e as estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (Minayo, 1994).

A autora aponta que a abordagem qualitativa não pode planejar o alcance da verdade, com o que é certo ou errado, mas preocupar-se primeiramente com a compreensão da lógica que permeia a prática realizada na realidade.

Realizamos uma análise interpretativa dos dados, com base nos conceitos de análise de Bardin (Bardin, 2010) que apresenta as seguintes fases para a sua condução: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

Portanto, para Bardin, a análise de conteúdo não consiste em um único esquema, e sim num conjunto de técnicas, que possibilitam a análise dos dados, portanto, não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (Bardin, 1977).

Embora não seja um instrumento, a proposta de análise de conteúdo de Bardin constitui-se no tratamento das informações a partir de um roteiro composto por (a) pré análise, fase de escolha dos documentos e formulação dos objetivos e hipóteses da pesquisa; (b) exploração do material, aplicando as técnicas de acordo com os objetivos e, (c) tratamento dos resultados e interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tratando-se de um recorte de uma pesquisa em andamento, este estudo se pauta na evolução do PICT de acordo com os dados disponibilizados nas plataformas que compõem este projeto. Acreditando na relevância do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica e na possibilidade de tornar esta ação mais abrangente, oportunizando a participação de um maior número de alunos, o PICT se desafia constantemente a concretizar a pesquisa científica com alunos na modalidade a distância desde a sua implantação na instituição.

A figura 1 apresenta a linha do tempo do PICT Ead e sua evolução ao longo de sua trajetória na busca de formação para a pesquisa.



Figura 1. Linha do tempo do PICT Ead

No ano de 2019, foi implantado uma nova versão do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica, um único projeto de pesquisa intitulado "A formação do aluno de graduação no sistema de ensino EAD", numa perspectiva regional e nacional, e não somente local, possibilitando a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, fortalecendo a formação do aluno no sistema de ensino EAD, que passou a abranger todos os cursos EAD, as atividades além de serem desenvolvidas no AVA – Ambiente virtual de aprendizagem eram complementadas com a interação/orientação entre alunos e professores doutores, alunos e coordenação via WhatsApp.

As influências que a tecnologia digital tem sobre os processos educacionais provocam outras mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do estudante e o conteúdo problematizado (Kenski, 2007).

Tais influências mostraram ao longo do projeto que novas ferramentas precisavam ser implementadas, sendo novamente remodelado. Em 2020, implementou-se um novo modelo, ampliando a formação para a pesquisa por meio de curso de curta duração no AVA, encontros semanais com professores doutores do Stricto Sensu via teams, lives com especialistas de diversas áreas que proporcionar momentos únicos para os participantes do projeto.

Em 2021, ampliou-se as interações adicionando plantões tira-dúvidas semanais com a coordenação, além do acolhimento realizado por alunos monitores (alunos do PICT que se destacaram em 2020) e pela coordenação do projeto via canal e grupos pelo aplicativo telegrama, "A cooperação acontece na relação de afetividade, de confiança entre os pares, que tornando possível uma relação de autonomia no aprender" (Piaget, 1987). Neste ano ocorreu o primeiro SIMPICT – Simpósio de iniciação científica e tecnológica Ead, onde os alunos puderam submeter sua primeira produção científica. Tais atividades têm por objetivo oportunizar uma formação diferenciada, possibilitar o aumento da produção científica na EAD.

Através do breve histórico aqui traçado é possível verificar que ao longo dos anos o PICT busca uma evolução agregando ferramentas de interação, cursos, lives, monitoria, orientações... pensando sempre na formação do aluno pesquisador e, entendo que [...] as atividades científicas desenvolvidas podem

possibilitar um amadurecimento dos estudantes, proporcionando-lhes, na maioria das vezes, um melhor desempenho acadêmico (Bridi, 2004).

O projeto continua em progresso visando melhorias agregando novos alunos e caminhando com o objetivo de propagar a pesquisa e formar cada vez mais novos pesquisadores, todas as ações já realizadas só foram possíveis, pois, por trás de cada ação existe uma gestão ativa, uma gestão participante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, tem como relevância a promoção e a integração entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, proporcionando ao aluno a oportunidade de participar de pesquisas científicas, fortalecendo a sua formação sobre o sistema de ensino, além de possibilitar trocas de experiências, recursos, conhecimentos e metodologias entre as universidades.

Pesquisas em torno da iniciação científica ainda não são muito evidenciadas e quando se trata da modalidade de ensino a distância quase não se obtém resultados, portando, esta pesquisa além de divulgar a iniciação científica como uma prática necessária para a formação inicial do aluno de graduação mostra o quanto é possível efetivar a promoção da IC também no ensino a distância, modalidade que tem crescido constantemente e precisa também caminhar com o tripe ensino, pesquisa e extensão.

O PICT tem crescido cada dia mais, ganhando novos alunos, novos métodos, parceiros e é essa a essência da pesquisa poder olhar constantemente para sua evolução e com as aprendizagens se ressignificar para buscar novos objetivos e nos tornarmos melhores a cada dia, a pesquisa é uma busca constante portanto, o projeto nunca estará completo, estará sempre em evolução e estaremos sempre buscando novas estratégias para formar novos pesquisadores

REFERÊNCIAS

- Almeida, A.R.S. (1999). A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus.
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En ANGULO, J. F. e BLANCO, N. Teoría y desarrollo del currículum. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Bardin, Laurence. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- _____. (2010). Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2007) Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC.
- Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 1 dez 2021.
- Brasil. (2018) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Bridi, J. C. A. (2004) A iniciação científica na formação do universitário. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Garrison, D.R; Anderson, T. (2003) E-learning in the 21st century: a framework for research and practice. London: RoutledgeFalmer.
- Kenski, Vani Moreira. (2007). Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus.
- Laurillard, D. (2002) Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies (2nd ed.). London: Routledge Falmer.

- Masetto, M.T.; Moran, J.M.; Behrens, M.A. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Masetto, M.T. (2009). *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J.M.; Masetto M.T.; Behrens, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus.
- Marcuschi, L. (1996). *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e propostas de ação: relatório versão final*. Recife: URPE.
- Moran, J.M. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus.
- Moore, M.G.; Kearsley, G. (2013) *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. São Paulo: Cengage Learning.
- Minayo, M.C.S. (Org.). (1994) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, Jean. (1987) *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Sacristán, J. G. (2000) *A Educação que Temos, a Educação que queremos*. In: Imbérnon, Francisco. *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, S.F.K. (2009) *A ação docente na Ead: a mediação do tutor entre o discurso e a prática*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo.

O REINVENTAR-SE NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DA EEMTI GOV. LUIZ DE GONZAGA FONSECA MOTA

Maria de Fátima BEZERRA

Resumo: O referido artigo busca refletir sobre o que muda com o novo formato do ensino remoto, um desafio com o qual a escola, especialmente, os professores têm se deparado nesse contexto de pandemia. O fazer, anteriormente à pandemia, acontecia de forma presencial e, sem que houvesse tempo para se apropriar de novos recursos tecnológicos, os professores tiveram que se adaptar ao ensino remoto emergencial, suas estratégias pedagógicas precisaram ser revistas e às suas formas de comunicação foram incorporadas novas linguagens. Diante desse cenário desafiador e inquietante, lançamos nosso olhar para o contexto da EEMTI Luiz de Gonzaga da Fonseca Mota, da rede estadual do Ceará, para melhor compreender os cenários e os desafios do ensino remoto na perspectiva dos professores.

Palavras-chave: Ensino remoto. Recursos tecnológicos. Novos cenários.

INTRODUÇÃO

No presente artigo reflete-se sobre os desafios da educação (im)postos pela pandemia e os cenários que envolvem o ensino remoto emergencial. Nesse estudo, o nosso olhar se voltou para a EEMTI Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, buscando compreender cenários que envolvem as dificuldades sentidas pelos professores, a familiaridade, ou não, com as ferramentas tecnológicas, e os desafios a serem superados.

Analisa-se questões como o domínio das Tecnologias de Informação, o Home Office, o grau de satisfação com o trabalho remoto, o tempo dedicado ao universo virtual e as interações, que até então aconteciam de forma presencial, passaram a ser virtuais. Interagir passou a ser um dos grandes desafios do ensino remoto.

Sobre interagir, diz Piaget (1990, p. 08):

O conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida que o sujeito interage e portanto, age sobre e sofre ação do objeto, que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento.

O ensino remoto emergencial significa distante geograficamente e com um planejamento readequado e a presença física substituída pela presença virtual, também chamada de presença social. Os grandes desafios do ensino remoto passam exatamente pela interação pois é nela em que se instalam as possibilidades do aprender e da construção do conhecimento.

As aulas expositivas, as dinâmicas de sala de aula presencial foram substituídas em caráter urgente e emergente por salas virtuais, novas metodologias e uma nova arquitetura pedagógica. Aqui vale mencionar os milhares sem acesso em todo o país: um problema dentro de um problema maior. Essa nova forma de ensinar vai exigir dos professores uso das tecnologias para mediar suas aulas e, para além disso, intimidade com as ferramentas.

Reinventar-se sim, o ensino remoto tem suas particularidades e especificidades. Foi preciso entender a importância de um canal no Youtube como opção para criação e envio de vídeos aulas. Promover a manutenção do vínculo com a escola e com a turma foi/é estratégico a fim de se evitar o abandono, a reprovação e a evasão que, inevitavelmente, marcarão esse momento pelo qual a educação

atravessa. Outro ponto a destacar é a diversificação de materiais considerando que o aprendizado se dá de forma muito particular, cada um aprende à sua maneira.

A produção de sentidos nos conteúdos repassados é de vital importância. Dessa forma, gera identificação no aluno e ele constrói aprendizados. Dewey já dizia que a maior parte do que é ensinado é ideologia, portanto, é preciso que haja ponte entre o que é ensinado e o que é vivido.

Todo esse processo de mudança exigiu engajamentos e confirmou a importância do professor na condução dos processos. Ele e o aluno compõem a alma do ensinar e do aprender. Afirmar Cury (2002, p. 65): “Os educadores, apesar de suas dificuldades, são insubstituíveis porque ensinam sensibilidades que a máquina não domina”.

Quanto as lacunas deixadas pelo ensino remoto já somos capazes de prever visto que, conforme foi dito anteriormente, o chamado para viver o ensino remoto foi emergencial e a engenharia pedagógica que o ensino por meios virtuais requer leva tempo para construí-la e, sobretudo, assimilá-la por parte de professores e alunos.

Por fim, O momento imposto pela pandemia exigiu pressa na mudança, por isso, passível de falhas na eficácia por todas as razões já aqui expostas, sobretudo se pensarmos nos diferentes níveis de fluência digital em que se encontra cada professor. Reconhecendo a entrega dos professores em fazer o seu melhor, objeto de análise deste artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino remoto trouxe uma urgência para os professores: aderir ao arcabouço tecnológico para que seu trabalho seguisse no universo virtual. O desafio para muitos era o de familiarizar-se com as novas ferramentas que o novo momento exigia.

Kenski (1997, p. 61) já dizia:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos.

Um dos grandes desafios impostos pelo momento de ensino remoto era a afinidade que muitos não possuíam com as ferramentas que precisariam utilizar a partir de então. Era preciso não apenas conhecer, mas utilizá-las como prática pedagógica capaz de estimular, integrar e fomentar construção de saberes.

Posto isso, entendemos a importância de políticas públicas de formação do professor que contemplem as mais diversas linguagens tecnológicas e que sejam pensadas como aliadas do seu fazer profissional compondo sua formação na perspectiva de apropriar-se dos seus métodos e não somente de ser treinado para utilizá-las.

Sobre isso, diz Valente (1993, p. 13):

O conhecimento necessário para que o professor assumira esta postura não é adquirido através de treinamento. É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre esta prática – do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática.

Outro desafio imposto a educação é o de vencer as lacunas deixadas pelo ensino remoto quando esse período de pandemia virar memória. Será preciso tempo para recompor perdas. A educação já convive

com três grandes barreiras a serem vencidas, os “analfabetismos”: o da leitura e escrita; o sociocultural; o tecnológico. Mas é preciso reconhecer os ganhos. E estes passam pela compatibilização das ferramentas tecnológicas ao fazer do professor em sua prática mediadora que ensina, integra e ajuda a construir cidadãos.

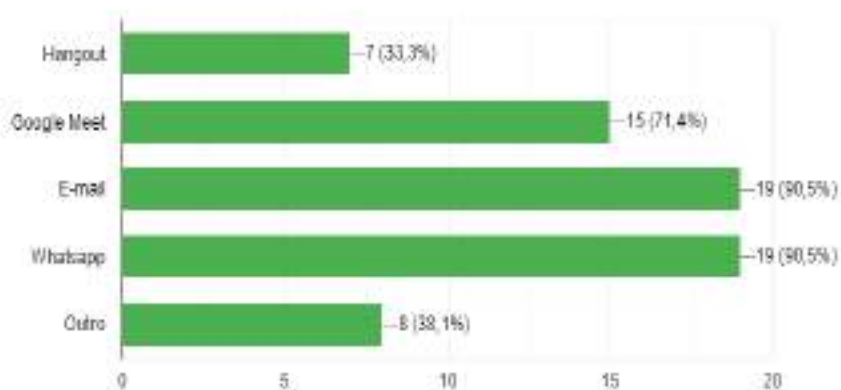
METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa. Foram entrevistados 21 professores, dentre estes, 03 professores coordenadores de área. As informações foram coletadas através dos questionários do Google Forms e entrevistas pelo Google meet.

Em seguida realizou-se a transposição das respostas dadas via google formulários, para os

Quais TICs você domina?

21 respostas



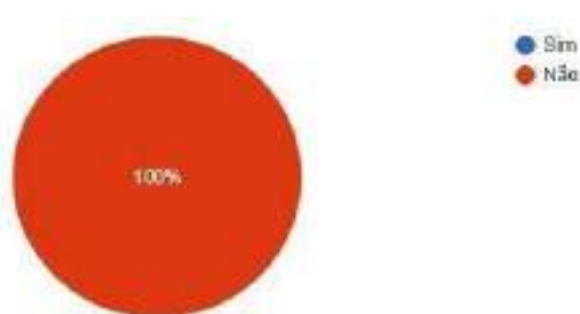
gráficos.

ANÁLISES E CONCLUSÕES

O primeiro fato que podemos comprovar é que todos os entrevistados, num total de 21 professores, não foram contaminados pela COVID-19. O que nos permite supor que não tiveram seus trabalhos interrompidos e nem maiores transtornos, ainda que houvesse preocupações com a pandemia e consequente contaminação, conforme quadro abaixo:

Você foi diagnosticado com o novo COVID-19?

21 respostas



Quanto ao grau de satisfação com os seus conhecimentos sobre as Tecnologias de Informação (TIC's), a maioria mostrou-se satisfeita, o que revela já terem sido utilizadores das ferramentas, o que nos dá condições de concluir que a utilização das ferramentas indicam/insinuam o professor querer provocar mudanças em suas formas de ensinar. Dentre as ferramentas mais utilizadas temos o e-mail, WhatsApp e o meet. Conforme quadro abaixo, a ferramenta utilizada pela grande maioria é o e-mail e whatsapp.

Conforme quadro abaixo, observamos que as maiores dificuldades pelos professores pesquisados foi a questão do horário.

Durante seu trabalho Home Office, imposto pelo período de quarentena, quais são suas maiores dificuldades?

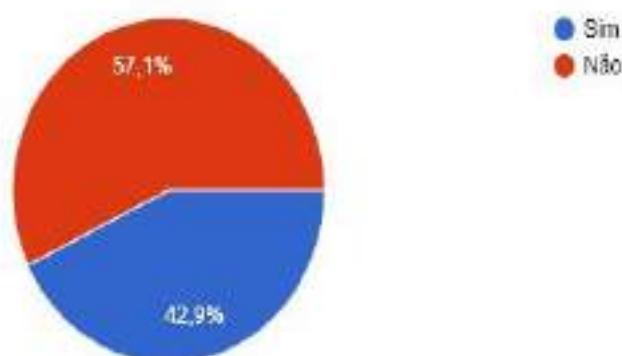
21 respostas



Um desafio em tempos de “Home Office” para os professores. Sobre treinamento externo e material estruturado, os professores, em sua maioria, 57% disseram ainda não ter buscado auxílio externo para melhor lidar com as tecnologias e não ter material já elaborado. O que corrobora o que foi dito anteriormente sobre a necessidade de políticas públicas de formação continuada no campo das TIC's.

Você buscou treinamento externo em TICs para melhorar suas aulas remotas?

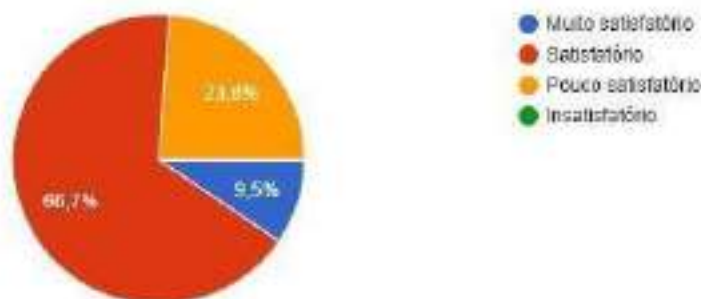
21 respostas



Sobre o seu desempenho e grau de satisfação com o trabalho desenvolvido, a grande maioria, 66% disse estar satisfeito.

Como você avalia o seu trabalho durante o período de atendimento remoto?

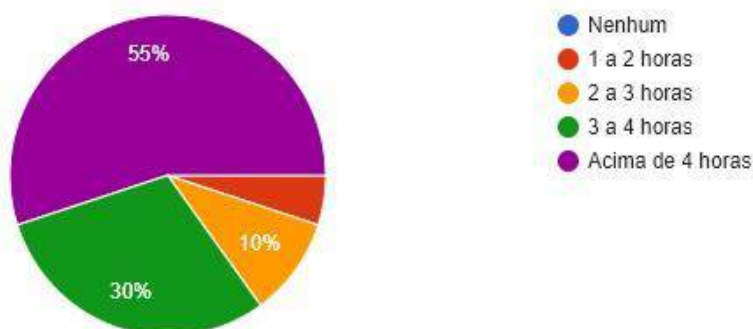
21 respostas



Quanto ao tempo dedicado, semanalmente, para tirar dúvidas dos alunos, a maioria respondeu dedicar mais de quatro horas, 55% dos professores

Quanto tempo online dedicava semanalmente para tirar dúvidas dos alunos?

20 respostas

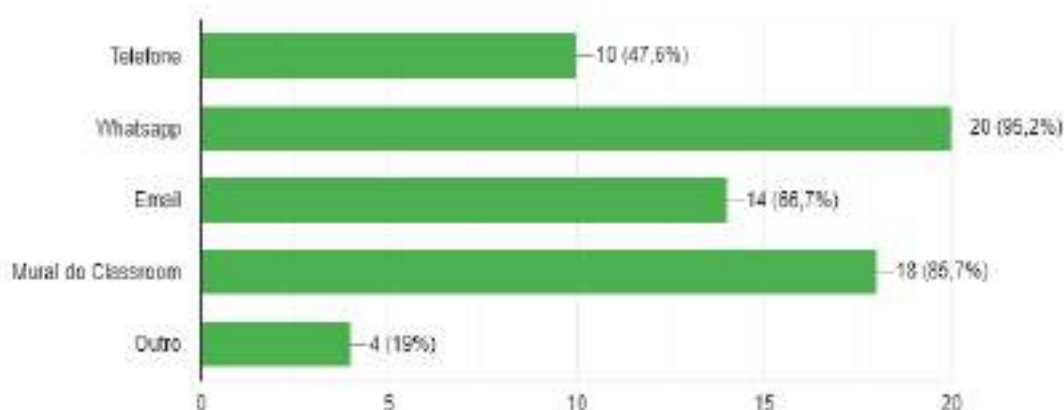


E as duas ferramentas utilizadas como canal de acesso pelo aluno são WhatsApp e o mural do Classroom, são exatamente onde os professores obtêm dos alunos, as respostas das atividades online.

E sobre as ferramentas mais utilizadas pelo professor em seu trabalho remoto, as mais utilizadas

Qual ferramenta tecnológica disponibilizou para o aluno acessá-lo neste período?

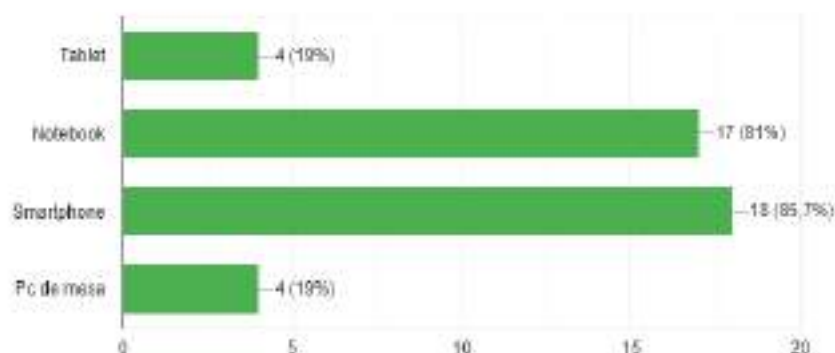
21 respostas



pela maioria são smartphone, 85% e notebook, 81%.

Que equipamentos eletrônicos possui para o trabalho remoto:

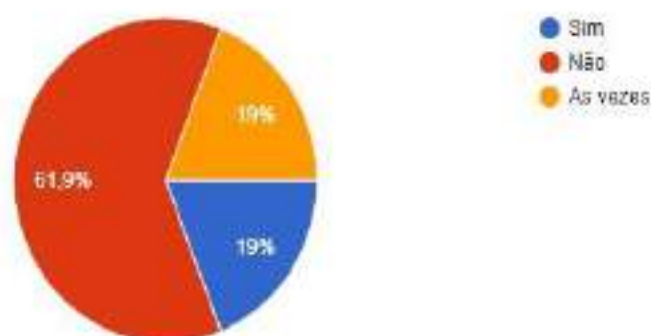
21 respostas



Sobre dividir seu equipamento com outra pessoa, enquanto trabalha, a maioria disse não dividir, 61%, enquanto apenas 19% dividem os equipamentos de uso.

Precisa dividir o equipamento eletrônico com outra pessoa no horário das aulas remotas?

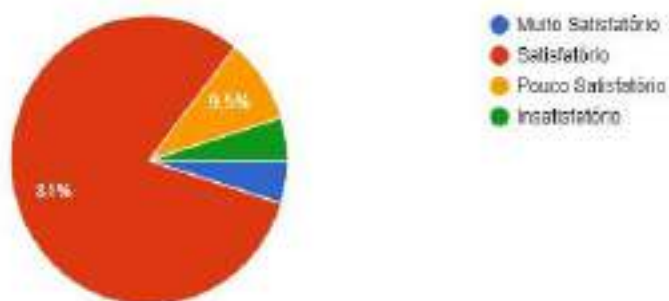
21 respostas



Por último, foi perguntado sobre como avaliam as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino remoto, o que foi respondido pela maioria, 81%, como “satisfatório”, embora reconheçam (9%) ser “pouco satisfatório” cumprir com os objetivos educacionais institucionais que o modelo de ensino remoto está proporcionando, conforme quadro abaixo:

Como avalia a qualidade do trabalho pedagógico que você está ofertando por meio do trabalho remoto?

21 respostas



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender algo novo é desafiador e requer um grau de envolvimento. Até aí podemos dizer que “normal”. O grande desafio é ter que aprender a lidar com o novo em caráter emergencial. Foi e tem sido assim com a educação e foi e tem sido assim com as escolas nesse momento de pandemia.

As tecnologias trazem saídas e em momentos de emergência, levantam problemas. Foi preciso todo um repensar de como gerenciar o momento pedagógico posto às escolas, aos professores e aos alunos. Um destes desafios era o que fazer e como fazer sem o contato visual, o contato físico. O chamado era para o “novo” e esse novo seria virtual. Conforme diz Saraiva (2003, p. 57), “onde numa relação virtual, certas características e dimensões implícitas apontam formas de ser e de configurar sentidos”, isso significa que essas condições são de grande significado, tais como a necessidade de estabelecimento de contatos, de ampliação de laços de afetividade com ênfase na imagem e voz de professores e alunos-atores desse processo, e a importância do olho-no-olho, do face a face, mesmo que distantes em tempo e espaço.

Foi nessa perspectiva, de analisar os contextos e cenários que envolvem o ensino remoto, que se deu a produção e o enfoque deste trabalho. As respostas às perguntas lançadas aos professores da EEMTI Governador Gonzaga Mota traduzem os desafios que o ensino remoto impôs à educação. A utilização de tecnologias, a elaboração de aulas adaptadas a ambientes virtuais e a divisão do instrumento eletrônico de trabalho, celular, notebook e tablet com outras pessoas, se constituem elementos novos incorporados ao cotidiano dos professores.

Revela-se, também, nesse trabalho, a partir das respostas fornecidas pelos professores, que há um grau de satisfação com seu trabalho realizado. Tal análise nos credita afirmar que, conforme diz a canção “O novo sempre vem. Hoje eu sei quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude”.

REFERÊNCIAS

- CURY, C. R. J. *Desafios da educação escolar básica no Brasil*. PUCMG. Mimeo, 2001.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, Papirus, 2012.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, 2008.
- PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. São Paulo: Ideias e Letras. 2005.

-
- VALENTE, J. A. *Diferentes usos do computador na educação: Computadores e Conhecimento, repensando a educação*. São Paulo, Vozes, 1993.
- SARAIVA, L. M. Tensões que afetam a educação a distância. In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n.3, p. 483-491, set/dez 2006. <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3a03.pdf>.

ALDEIA DE PEREIRA, MIRANDELA-PORTUGAL: PIONEIRA DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Luís CASTANHEIRA

Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança
luiscastanheira@ipb.pt

Resumo: A Educação de Infância em Portugal percorreu um longo caminho até aos dias de hoje. Foi o conjunto de muitas iniciativas públicas e privadas que teceram a sua história. É objetivo central deste trabalho contribuir para alargar o conhecimento histórico da história da Educação de Infância em Portugal através do estudo de caso de uma pequena aldeia do interior norte de Portugal - A aldeia de Pereira, concelho de Mirandela, que criou uma instituição de educação de Infância privada, num período conturbado da nossa história, corria o ano de 1928 e funcionou durante todo o período do Estado Novo, caracterizado pela desvalorização e encerramento de instituições de Educação de Infância. Este estudo, sistematiza os resultados da investigação realizada sobre o papel desta aldeia e os poderes institucionais e religiosos a ela ligados, ao dar a conhecer todo o processo de criação e abertura desta instituição. Num tempo em que havia muitas crianças que não frequentavam a escola primária, é de valorizar a criação de instituições educativas para crianças até 6 anos de idade, em locais e em tempos difíceis de o conseguir. Procuro ainda averiguar o espaço que a criança e esta instituição ocuparam na sociedade e nesta aldeia e região, em particular neste período de tempo. O paradigma de investigação que sustenta este trabalho integra-se numa perspetiva hermenêutica, utilizando metodologias de interpretação qualitativa e multidimensional dos problemas equacionados, assentando num forte trabalho de heurística e análise documental. As principais fontes primárias em que me baseei consistem em material publicado: monografias e artigos de revistas pedagógicas, imprensa diária e periódica local (em especial o jornal Mensageiro de Bragança que se publica continuamente desde 1940), regional e nacional, legislação. Não foi só nos centros urbanos que a educação de infância se desenvolveu e progrediu, foi também em muitas localidades de Portugal. É fundamental o seu estudo para valorizar o seu contributo e a sua retirada do anonimato.

Palavras-chave: Inovação, História de educação de infância, Instituições, crianças

INTRODUÇÃO

O estudo que compõe o trabalho aqui apresentado sistematiza os resultados da investigação realizada sobre a Educação de Infância numa pequena aldeia do distrito de Bragança num período onde a prioridade do estado era a escola primária e a alfabetização da população. No século XX a Educação de Infância no distrito de Bragança, e também em Portugal, passou por várias fases. O início do século até 1910 com o final da monarquia e onde havia apenas casas de asilo da infância desvalida. Os ideais da 1ª república em 1910 até 1926 sobre a Educação de Infância foram importantes para o desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal. Em Bragança criou-se o 1º Jardim de Infância público em 1915 e inaugurado em 1917 (Castanheira 2006). Os primeiros anos do Estado Novo decidiu-se pelo fim da Educação de Infância oficial em Portugal. Este fim foi antecipado em Bragança em 1934 com o encerramento do Jardim de Infância em 28/7/1934 (Decreto-lei 24:246:1415). A Educação de Infância ficou essencialmente a cargo da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) e da iniciativa privada de algumas ordens religiosas e dos Jardins Escola João de Deus. Salazar chamou a esta fase, “a era do engrandecimento” (“*Salazar responde*”, jornal Terras de Bragança, 10/9/1935:4) e os textos da legislação oficial revelam a limitada importância que o Chefe de Estado Novo conferia às questões do Ensino Infantil e das escolas oficiais. As políticas governamentais conseguiram eliminar qualquer tentativa ou pensamento de organização de uma nova instituição deste cariz educativo, na cidade Bragança. Face a isto, pode constatar-se que, nas primeiras décadas do século XX, a sociedade de Bragança aderiu rapidamente às ideias das políticas governamentais. Verificou-se no período da 1ª República ao aderir às ideias

republicanas para a Educação de Infância como se verificou com a criação e abertura da Escola Infantil. Pode verificar-se também na 1ª metade do período do Estado Novo ao aceitar todas as recomendações e políticas educativas para a Educação de Infância. O Jardim-de-infância passou de muito importante na 1ª República, para perfeitamente dispensável neste novo regime político. A Educação de Infância teve, assim, um forte retrocesso, voltando-se aos primórdios da visão de assistência e guarda, passando a defender-se e a dar prioridade à educação na família sem complemento escolar. Em matérias de educação a preocupação da sociedade de Bragança era a mesma do regime político: desenvolver o Ensino Primário; combater o analfabetismo e construir e abrir escolas primárias. É neste período e sobre uma ordem religiosa da aldeia de Pereira que nos debruçamos neste estudo. Entre 1930 até 1950 foram os anos negros da Educação de Infância. De 1950 a 1974, deixa perceber uma maior abertura ao estrangeiro, que influenciou novas ideias e coincidiu com o aparecimento de outro discurso mais positivo sobre a importância da Educação de Infância e a criação de instituições de Jardins-de-infância e escolas de formação de Educadores privadas e semi-estatais. Uma quarta e última fase, de 1974 a 1986, coincide com o fim de regime do Estado Novo e o início da democracia, sendo caracterizada pela segunda e definitiva entrada na Educação de Infância no sistema educativo português. A partir de 1986 até à atualidade a Educação de Infância teve um grande desenvolvimento.

CONGREGAÇÃO RELIGIOSA DAS SERVAS FRANCISCANAS REPARADORAS DE JESUS SACRAMENTADO - SANTA CLARA

As instituições religiosas desempenharam um importante papel no desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal, quando esta foi abandonada pelo Estado Novo. Uma dessas instituições foi a Congregação Religiosa das Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado (CRSFJS), precisamente por ter sido a primeira instituição privada a abrir um Jardim-de-infância na cidade de Bragança, mais concretamente no ano de 1956. As origens desta Congregação estão na aldeia de Pereira no concelho de Mirandela, quando duas senhoras promotoras (Maria Augusta Fernandes Martins e Alzira da Conceição Sobrinho) acalentaram o desejo de fundar uma Congregação Franciscana Feminina. Iniciaram a sua preparação religiosa e fundaram o Asilo das Florinhas do Sacrário, no ano de 1928 (Instituição dedicada à infância feminina com orientação catequística e ensino das primeiras letras). Em 1938, o Bispo D. Abílio Vaz das Neves - acabado de ser nomeado para a diocese -, conheceu esta obra e, consciente das suas potencialidades eclesiais e sociais, empreendeu diligências que a levaram a ser Pia União em 1940. No ano de 1948 foi agregada à Família Franciscana, através da ordem dos Frades Menores e passou a ser Instituto Religioso de Direito Diocesano. Finalmente, no ano de 1950, foi decretada instituição canónica como Congregação religiosa de direito diocesano pelo D. Abílio - Bispo de Bragança e Miranda "A instituição canónica da Congregação Religiosa da Congregação das Servas Franciscanas de Jesus Sacramentado constitui uma das realizações mais significativas do episcopado de D. Abílio Vaz das Neves (1938-1965)" (Teixeira 2004:7). Mais tarde, no ano de 1969, veio a ser reconhecida como Congregação Missionária, por Despacho do Ministro do Ultramar de 24/3/1969.

Da pequena aldeia de Pereira espalhou-se, lentamente pelo distrito de Bragança, pela região norte, pelo país, e pelo estrangeiro. Tinha sempre as crianças como principal preocupação, principalmente as mais carenciadas e desprotegidas. Não fosse essa a ideia, não se tinha desenvolvido pelas mais recônditas aldeias, como apresento mais adiante. A sua obra cresceu na década de cinquenta e efetivou-se pelo país

nas décadas seguintes. Abriram-se instituições de apoio a crianças e a idosos em praticamente todos os concelhos do distrito de Bragança, em várias localidades do distrito de Vila Real e distrito do Porto e nas cidades de Braga e Guimarães. Esta Congregação fez, e continua a fazer, um trabalho distinto através das Obras Sociais e educativas, principalmente no apoio à infância e às crianças antes da entrada na escola do 1º Ciclo. Dado o seu trabalho de apoio à infância, aos idosos, aos necessitados e à Igreja, a partir de 1950, começou a receber, constantemente pedidos de apoio de diferentes partes do país, para abrir ou dirigir instituições já em funcionamento, mas com dificuldades em prosseguirem as suas atividades. Chegou a receber solicitações de ajuda do Alentejo e até dos Açores. Não conseguiu dar resposta a todos os pedidos que lhe eram feitos, mas, mesmo assim, respondeu a muitas solicitações de todo o género. Muitas das primeiras instituições que abriram ainda se mantêm hoje, mas houve outras que encerraram.

A CASA ASILO DE PEREIRA

A primeira instituição que esta Congregação abriu, e onde tudo começou, foi em Mirandela, na aldeia de Pereira onde fundou a Casa Asilo das Florinhas do Sacrário. Funcionava em regime de internato para crianças do género feminino, a partir dos seis anos de idade. Em dezembro de 1928 recebeu as primeiras crianças, consideradas “as mais necessitadas da aldeia” (Teixeira, 2004: 22). Em fevereiro de 1929, frequentaram-na cinco crianças e já tinham uma auxiliar e uma professora. O prelado apoiou esta obra desde o início, mas considerava que estaria mais bem localizada em Mirandela, por se tratar de um meio muito maior e muito mais necessitado de uma instituição deste género. Considerava-se que a aldeia de Pereira não oferecia as condições necessárias principalmente pela ausência de médico, farmácia, aulas de corte e costura, e acima de tudo, por ter pouca população. Recomendou-se prudência logo de início à instituição, mas podiam continuar a receberem mais crianças. A casa continuou a crescer e, em 1931, frequentavam a casa 30 crianças (Teixeira, 2004: 24) e, no ano de 1940, era frequentada por 40 (*“Inauguração do Asilo de Pereira”*, JMB, 20/2/1949:1). Por se considerar muito importante, esta instituição, para a obra da infância e o papel que desempenhou em prol das crianças do distrito e, por ser a partir dela que a Congregação se desenvolveu, transcreve-se a seguir o primeiro esboço do regulamento da vida do asilo, onde se explicita o fim e as bases para a formação das crianças:

Educar as crianças numa base sólida, moral e religiosa; Formar-lhe bem a consciência, tanto nos seus deveres para com Deus, como para com o próximo; Dar-lhes um ensino profundo de catecismo a todas, pequenas e grandes, e plena liberdade na aproximação dos sacramentos; Ir mostrando às maiores os perigos do mundo para que não entrem nele de olhos fechados; Prepará-las para o exame de 3ª e 4ª classe; Ensiná-las, prepará-las para mais tarde ou se darem a N. Senhor, ou constituírem os seus lares verdadeiramente cristãos na prática e na virtude e do trabalho; Fazer-lhes cultivar de abnegação e sacrifício, amor ao trabalho de que precisam de se revestir para fazerem a felicidade do lar. Para obter este fim habituá-las nos trabalhos caseiros e trabalhos de campo; Para fazer face às despesas de vida do asilo, criar um atelier no qual se dedicarão a trabalhos em roupas brancas e de cor para vender em alguns estabelecimentos pertencentes a benfeitores e amigos do mesmo asilo e para as feiras das povoações vizinhas; A entrada das crianças será de 6 anos, trarão sempre consigo a certidão e batismo; Receberão visitas de família uma vez no mês, indo a férias quando a Direção achar conveniente (Teixeira, 2004:24).

Os seus estatutos definitivos são efetivados nos anos seguintes. As crianças vivem na instituição em regime de internato e só iam a casa quando a direção o permitisse. A sua admissão era de seis a dez anos e permaneciam nela até aos dezasseis ou dezassete anos, altura em que eram entregues à família.

Durante o tempo de permanência na instituição, a Congregação ficava encarregue de sustentar e educar as crianças e de as ajudar a completar o Ensino Primário. Auxiliaram também as que achassem que deviam prosseguir nos estudos (Teixeira, 2004). De referir que recebeu sempre crianças antes dos seis anos de idade, conforme constam nos seus registos (Teixeira, 2004), funcionando logo, desde o seu início, como Creche e, anos mais tarde, (1976) também como Jardim-de-infância.

A preocupação pelas crianças e pela sua formação e qualidade de vida foi sempre o principal lema de vida desta Congregação. No ano de 1931 uma das suas fundadoras - D. Maria Augusta -, enviou uma carta ao Bispo de Bragança sobre a importância de se cuidarem e educarem as crianças. Esta carta é reveladora também da situação das crianças e dos princípios religiosos que deviam estar presentes na sua educação:

Não é certamente desconhecida de V. Ex^a. A grande necessidade de trabalhar pela formação moral e espiritual as crianças. Por esse Portugal fora já funcionam, em muitas cidades e vilas, creches, asilos, patronatos, etc. que abrigam centenas de criancinhas pobres (...). Se percorremos as aldeias, nada deparamos que valha a tantas criancinhas, que nem são menos filhas de Deus nem menos portuguesas, nem menos necessitadas que as das cidades. Infelizmente a maioria dos lares pobres e medianos está muito paganizado; o espírito cristão vai desaparecendo nos pais, que por isso mesmo, deixam os filhos ao abandono por essas ruas, onde só encontram maus exemplos, que, bem cedo lhes roubam a candura da inocência (...). Por este fim fundou-se nesta pequenina aldeia, a 8 de dezembro de 1928, uma humilde associação, a que se deu o nome de “Florinhas do Sacrário” (Teixeira, 2004:26-27).

No ano de 1949 a instituição inaugurou uma nova casa agora com melhores condições para as crianças internas e para a Creche graças aos peditórios efetuados e ajuda de benfeitores que renderam “130 contos” e a um subsídio do Estado de “40 contos” (*Inauguração do Asilo de Pereira*, JMB, 20/2/1949:1).

Segundo notícia publicada no jornal *Mensagem de Bragança* (14/1/1958:3), no ano de 1958, a Congregação tinha diversas Obras de Educação e Ensino distribuídas pelo distrito de Bragança: dez Jardins-de-infância, quatro Patronatos, e já tinham frequentado estas instituições um total de 45139 crianças. No ano de 1961, e segundo a mesma fonte, já tinham catorze Jardins-de-infância e sete patronatos (*Servas Franciscanas de Jesus Sacramentado*, JMB, 22/6/1962:3).

Mais à frente, e de uma forma mais pormenorizada, apresenta-se a Casa que abriu em Bragança, designada Casa do Arco com o Jardim-de-infância - importante neste estudo - por nela funcionar o primeiro Jardim-de-infância privado a abrir em Bragança.

Após a criação da Casa de Pereira sucedeu-se, nos anos seguintes, a criação de diversas casas de apoio à infância de cariz assistencial, como as creches, e de cariz educativo, como os Jardins-de-infância

INSTITUIÇÕES DA CONGREGAÇÃO DAS RELIGIOSAS DAS SERVAS FRANCISCANAS REPARADORAS DE JESUS SACRAMENTADO CRIADAS ATÉ 1986

Esta Congregação desempenhou um importante papel no apoio e educação das crianças no distrito de Bragança. Apesar de tudo começar na Aldeia de Pereira, depois abriu instituições por todo o distrito. Apresentamos a seguir uma tabela com as instituições de creches e Jardins de Infância que abriu entre 1928 e 1957.

Localidade	Nome da Instituição	Valências	Ano da Fundação
Aldeia de Pereira Concelho de Mirandela	Asilo das Florinhas do Sacrário	Creche Florinhas do Sacrário (Jardim-de-infância a partir de 1976)	1928
Aldeia de Marmelos- Mirandela	Casa de Marmelos	Creche Florinhas do Sacrário	1942
Aldeia de Chacim Macedo de Cavaleiros	Casa de Santo António Chacim	Creche Florinhas do Sacrário (Em 1956 tinha 60 bebés na Creche “Em seguida, foi a distribuição dos presentinhos aos 60 bebés da Creche” (JMB, 3/2/1956:3)	1944
Aldeia de Avantos -Mirandela	Casa de Santa Ana	Creche Florinhas do Sacrário Criada no dia 1 de novembro de 1952, funcionou com uma Creche do mês de Dezembro desse ano até ao seu encerramento em 1970. “Além de acolherem e cuidarem das crianças da Creche, as irmãs dedicam-se ao apostolado da catequese e animação litúrgica (Teixeira, 2004:149).	1952
Mirandela	Lar Eucarístico do Sagrado Coração de Jesus	Creche Florinhas do Sacrário e Jardim-de-infância No ano de 1956 tinha 70 crianças na Creche (Teixeira, 2004:156). “No Jardim-de-infância são recebidas crianças de todas as classes sociais” era uma frase que se encontra em todas as referências aos Jardins-de-infância criados por esta Congregação. Esta casa no ano seguinte mudou para novas instalações e teve mais a valência de lar de idosos. No ano de 1983 é inaugurado o novo edifício com as novas instalações onde se inclui a Creche e o Jardim-de-infância (Teixeira, 2004:271).	1955
No ano de 1956 é publicado no jornal <i>Mensageiro de Bragança</i> uma notícia sobre a Festa das Florinhas de Chacim. Nessa notícia dá-se conta dos 15 centros que a CRSFJS tem a funcionar: <i>Estão já 15 centros a funcionar graças ao zelo das suas desveladas jardineiras, cujos nomes e lugares passamos a publicar:</i> -Macedo de Cavaleiros - Aldeia: Ala, Olmos, Peredo, Casa de Santo António de Chacim, Vilares da Vilariça, Vilar do Monte, Castelões, Corujas; -Mirandela: Lar Eucarístico de Mirandela e Aldeias: Asilo de Pereira, Casa de Santa Ana de Avantos; -Vimioso: Aldeia de Matela; Vinhais: Aldeia de Edral; Mogadouro: Bemposta; Leiria: Crespos em São Mamede – Fátima (JMB, 3/2/1956:3).			1956
Bragança	Casa de Santa Clara	Creche-Jardim-de-infância	1957
Mirandela	Casa de Nossa Senhora do Amparo	Jardim-de-infância	

Localidade	Nome da Instituição	Valências	Ano da Fundação
Aldeia de Carção -Vimioso	Casa de Nossa Senhoras das Graças	Jardim-de-infância Foi criada em 25 de Agosto de 1957“provisoriamente destinada à Creche” (Teixeira, 2004:162) mas não chegou a funcionar por falta de condições para as irmãs. A 9 de fevereiro de 1960 abriu a Escola Infantil “A abertura da Escola Infantil realizou-se a 9 de Fevereiro com a presença do pároco e de todas as autoridades locais... Além de cuidarem das crianças do Infantário, as servas ensinam catequese, fazem reuniões de mães e visitam os doentes” (Teixeira, 2004:163). O Jardim-de-infância funcionou em instalações provisórias mas havia a promessa de construção de um edifício próprio por um benfeitor que doou “300 contos” para a sua construção. O Jardim-de-	1957

		infância funcionou sob as ordens da CRSFJS até 1961, altura em que após desentendimentos com o pároco se retiram de Carção. Reabriu novamente em 1963 e desta vez com cem crianças que lhe foram entregues e sem condições para serem convenientemente atendidas. O Jardim-de-infância de Carção a cargo da CRSFJS encerrou em 1967 quando as servas saem de lá definitivamente (Teixeira, 2004:165).	
Aldeia de Sendim -Miranda Douro	Casa da Criança Mirandesa	Creche e Jardim-de-infância	1957
Macedo de Cavaleiros	Casa de Nossa Senhora de Fátima	Creche e Jardim-de-infância	1958
Aldeia de Vilar de Nantes-Chaves	Patronato de São José	Jardim-de-infância Lar para crianças e jovens -Em 1968 tinha 68 crianças (Teixeira, 2004:173)	1958
Macedo de Cavaleiros	Lar da Casa de Nossa Senhora de Fátima	Creche e Jardim-de-infância	1958
Aldeia de Vilarinho de São Romão Sabrosa -Vila Real	Patronato de Nossa Senhora da Conceição	Creche e Jardim-de-infância Foi inaugurado Jardim-de-infância com sessenta crianças a quem davam também almoço e lanche (Teixeira, 2004:179).	1960
Braga	Creche de Braga	Creche e Jardim-de-infância	1960
Guimarães	Oficinas de São José	Acolhe à volta de 120 rapazes, sem abrigo e a maior parte órfãos desde os cinco anos até à maioridade	1961

Localidade	Nome da Instituição	Valências	Ano da Fundação
Palmeira-Braga	Educandário de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Creche e Jardim-de-infância	1962
Aldeia de Loivos -Chaves	Abrigo Berta Montalvão	Creche	1964
Porto	Lar do Menino Jesus de Praga	Lar de meninas	1964
Bragança	Lar da Imaculada Conceição	Lar de meninas (Funcionou também aqui o Jardim-de-infância da Casa do Arco entre 1966 e 1975)	1966
Freixo de Espada à Cinta	Centro Social Paroquial	Lactário, Creche e Jardim-de-infância	1967
Aldeia de Ribeirinha -Vila Flor	Casa da criança	Creche “A Creche era para dar resposta às necessidades das crianças pobres de Vila Flor”. A aldeia era pequena e tinha poucos habitantes o que levava ao reduzido número de crianças a frequentarem a Creche que veio a encerrar em 1983 (Teixeira, 2004:215-216).	1968
Braga	Asilo Lar d. Pedro V	Jardim-de-infância	1971

Fonte: Teixeira, A. (2004). Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado: Cinquenta anos de vida, Porto: Criação e comunicação Gráfica Lda. jornal *Mensageiro de Bragança*, Entrevista, Educadora de Infância Irmã Lúcia Lopes.

Atualmente a Congregação tem diversas instituições em várias localidades de Portugal e no estrangeiro. Em 1962 a Congregação estendeu-se para o Brasil exercendo aí o seu trabalho de apoio à infância. Em Portugal possui comunidades nos distritos de Bragança, Braga, Porto e Vila Real. À medida que iam abrindo Creches e Jardins-de-infância, era fundamental que a Congregação tivesse pessoal especializado para trabalhar, dirigir e orientar, o que nem sempre acontecia. Sempre que era possível, enviava as irmãs interessadas a tirarem o curso de Educadora de Infância em diferentes escolas de formação do país. Até 1986 só havia Educadoras de Infância da Congregação a trabalhar nas suas instituições. Procuravam na maior parte das vezes, ter uma Educadora por sala, mas no início isso revelou-se impossível por falta de pessoal qualificado (Informação Educadora Infância e superiora geral da Congregação) - *Por vezes chegava a ser uma Educadora de infância para três salas, mas havia sempre em cada sala uma irmã a auxiliar*. Havia sempre a preocupação de escolher as irmãs consideradas com o perfil adequado para trabalhar com as crianças desde a Creche ao Jardim-de-infância. A formação contínua era entendida como fundamental, pois faziam, dentro da Congregação, cursos de aperfeiçoamento para as irmãs Educadoras de Infância de todas as instituições que possuíam. Em 1977 organizou-se um destes cursos, sendo frequentado por vinte e quatro irmãs (Teixeira, 2004:243). As irmãs que trabalhavam com as crianças eram chamadas de Jardineiras (*“Chacim Festa das Florinhas”*, JMB, 3/2/1956:3).

CONCLUSÃO

As ideias aqui desenvolvidas e os dados aqui deixados, ficam postos na esperança do futuro. Ainda há quem, por muito se duvide, seja capaz de se implicar para fazer nascer uma suficiente dose de talvez novas formas de energia.

Se as lições do passado sempre projectam alguma luz sobre os caminhos do futuro, neste caso o olhar sobre o que não se fez (e porque não se fez) é extremamente pedagógico. Ele mostra que a desatenção de sucessivos governos e regimes para com a Educação de Infância não se deveu à ausência de ideias novas no espaço cultural – elas entraram no país e até subiram aos areópagos políticos –, mas à persistência, nas esferas de decisão política, de crenças ancestrais e outras ideias feitas, tomadas por verdades perenes. Ideias sobre a família, a sociedade e o Estado bebidas no pensamento moderno, crenças sobre a infância e a educação herdadas das práticas educativas tradicionais (Vilarinho, 2000:10).

Gostaria de retomar sucintamente o que expus até aqui e continuar num processo de reflexão e aprofundamento que ficará preferencialmente inconclusivo como um convite implícito a outras mentes disponíveis e inquietas. Não se pode concluir um tema num espaço de um trabalho cujo objetivo é provocar a atenção e estimular reflexão sobre o mesmo. Pretendo terminar com dúvidas e reticências, o que me impede de experimentar certezas nítidas e desejos definidos. Falar em conclusão parece indicar um ponto final, dar por acabado o caminho. Não é o que ocorre comigo neste momento. O processo de trabalho aqui registado, por ser dinâmico e vivo, traz novas questões, abre-se a diversas reflexões sobre a Educação de Infância no contexto da vida contemporânea. Também das pequenas aldeias se faz a história da Educação em Portugal. A aldeia de Pereira é disso um bom exemplo.

REFERÊNCIAS

- Castanheira, L. (2006). *A Escola Infantil de Bragança: 1915-1934 Modernidade pedagógica e as 1as. Práticas de Educação de Infância no interior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa;
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora;
- Chateau, J. (1998). *Os grandes Pedagogos*. Lisboa: Edição Livros do Brasil oficinas gráficas;
- Cherhaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Publicações Europa América;
- Chrystello, J. Chrys (2005). *Cancioneiro Transmontano*. Bragança: Santa Casa da Misericórdia;
- Jornal Mensageiro de Bragança - Arquivo na sede do jornal Mensageiro de Bragança 1940-1986;
- Jornal Terras de Bragança – BMP – P-D-301 (6), 1934/1940-P-D-299;
- Teixeira, Alfredo (2010). *Chama de amor Eucarístico. IR. S. João Evangelista*. Braga: Tipografia Abreu;
- Vilarinho, E. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

ABRINDO JANELAS PARA O CONHECIMENTO: O ATUAR DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Taiani Rodrigues CORRÊA

Instituto Federal Sul-Riograndense-IFSUL

taianircorrea@gmail.com

Cleoni Maria Barboza FERNANDES

Campus Pelotas

cleofernandes@gmail.com

Resumo: Neste espaço tempo em que ainda perpassamos a pandemia, que vivenciamos o esperar do retorno as atividades educacionais, presenciamos um diferente contexto. A diferença está em todas as possibilidades que nos dimensiona o ensinar e aprender. Nossos lares tornaram-se janelas para a interação e canal para a manutenção de vínculos com nossos aprendizes. Como seres inacabados que somos, fomos levados a adaptações para nos comunicar com o mundo, aliás, quantas janelas abriram-se nestes quase dois anos de pandemia? Vivenciamos tantas informações, contextualizações e mediações simultâneas por diferentes janelas. Encaramos desafios, seja nos aspectos econômicos, emocionais e estruturais no que tange abrir as janelas para acolher vidas que partilhavam das mesmas incertezas que também sentíamos diariamente. Construímos o caminhar caminhando. Muitos vendavais enfrentamos. Olhar pela janela propiciava medo, anseio, frustrações, mas também alento. Um esperar, de que a vida continuava em cada janela, no espaço tecnológico que se abria, na certeza que não estávamos sozinhos. As interações e partilhar de experiências e conhecimentos, nem sempre ocorriam como planejavamos e queríamos, mas modificou nosso olhar para a necessidade do interagir para que mantivéssemos a indissociabilidade que prima a educação. Dentre as incertezas a pandemia nos trouxe uma certeza: nada substituirá a mediação entre professor e alunos. Apesar das conexões alcançadas, dos olhares, da possibilidades de estar em diversos espaços e dimensões. Não há melhor janela a ser contemplada do que o espaço da sala repleta de experiências e interrogações e vivências partilhadas na coletividade. Podemos até capturar telas das janelas que abrimos no decorrer do dia, mas não há nada mais gratificante que sentir o toque, o respirar, o sorriso, o diálogo sobre um texto, algo que ocorreu na sala, naquele tempo presente. Sem a preocupação da internet que oscila, ou a tolerância das horas dos links. Sobretudo, sem preocupar-se de adentrar o espaço do outro sem sua permissão, pois adentramos um espaço individual, profundo e íntimo nossos e dos alunos. Partilhamos novas experiências, aprendizagens, construímos conexões e percebemos a importância da práxis a cada instante.

Palavras-chave: Docência-Educação-Tecnologia

Iniciamos esta reflexão sobre abrir as janelas do conhecimento, partilhando a dimensão de educação proposta por Freire (1992) quando afirma que: “o aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Neste processo de aprendizado do ensinante, nos colocamos em caminhos que até então, não havíamos sequer vivenciado em nossa trajetória quanto educadoras. Assim, mesmo com toda a informatização e avanços tecnológicos na educação, uma significativa parcela de educadores não tem acesso e/ ou domínio as ferramentas digitais. Como educadoras, na condição de ensinante, na continua reflexão sobre a prática e, buscando minimizar os impactos da pandemia, nos propomos a buscar a construção dos caminhos viáveis, caminhando, repensando o pensado. Traçamos estratégias, objetivos, que envolvessem nossos alunos a fim de manter o vínculo afetivo, aproximá-los com o conhecimento, tendo a ciência de que a pandemia a cada dia nos apresentava novos desafios, por diferentes caminhos e veredas. Ao passo que a pandemia se estendia para além das projeções científicas, sanitárias e

epidemiológicas, tínhamos a clareza de que as perdas familiares e de estrutura financeira, abriria mais as lacunas entre o ensinante e o aprendiz e enfrentaríamos, os deficits em relação a aprendizagem e desenvolvimento integral de cada aluno nesse processo. Neste contexto, foi possível abrir as janelas para o conhecimento, de forma remota e híbrida. Na situação pandêmica fomos levados a repensar as ferramentas de aprendizagens, a adaptar formas de ensinar o aprendiz por telas, por áudio, vídeo, recados. Desta forma, fomos os construtores de novas formas de propor a aprendizagem significativa, pois estabelecemos o vínculo com a família, sendo esse, o elo primordial no processo de ensino. Em nossas casas adaptamos, mesas, espaços, salas de aulas virtuais, que projetávamos para envolver a curiosidade de nossos alunos. Em cada aula, buscávamos desenvolver atividades e conteúdos, que estivessem ao alcance e interesse pela proposta planejada, tendo em vista, suprir as necessidades do aprendiz, pois, a cada janela que abríamos na sala de aula virtual, diagnosticávamos as fragilidades e as possibilidades de traçar as melhores estratégias de acolhimento de cada aprendiz e sua família. Também sentimos o processo, os passos, os obstáculos, que muitas vezes, não possibilitaram a interação de forma igualitária, com qualidade, como almejávamos. Tínhamos presente que teríamos que passar pelo trajeto, na expectativa do retorno a coletividade e interação dialógica, mas, neste percurso, muitos não dispunham das mesmas possibilidades de acesso para construir o caminho, e constatamos ao caminhar, a emergência no retorno presencial a repactuação da aprendizagem, do caminhar junto, no auxílio a suprir as principais lacunas do trajeto. Certamente abriremos novas janelas, partindo da avaliação diagnóstica sobre este trajeto, sobre o caminhar de cada um e as estratégias que deverão ser adotadas destinada a continuidade das aprendizagens. Neste repensar e refazer-se, nesta práxis, temos um caminho ainda a trilhar quanto ao acesso igualitário as ferramentas digitais. No entanto, vislumbramos a necessidade de que todos os ensinantes e aprendizes tenham acesso e auxílio as ferramentas digitais a fim de interagir com o ambiente virtual e as tecnologias visando construir novos espaços, pois “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” (FREIRE, 2000, p. 27).

REFERÊNCIAS

- Fernandes, Cleoni M.B. (1998). *Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?* In: Masetto, Marcos, org. Docência Universitária. Campinas, Papirus.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1993). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, Paulo. (1993). *Educação como prática de liberdade*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.
- Freire, Paulo.(2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Hypólito, Á. L. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus.
- Hypólito, Á. M. (2008). *Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação*. RBPAE, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan/abr.

- Hypólito, A.M. (2012). *Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho*. In: Oliveira, D. A.; Vieira, L. F. *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Nóvoa, António. (org). (1995) *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA. A. (Org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto.
- Nóvoa, António. (1992) *Os professores e as histórias da sua vida*. In NÓVOA, António (org) *Vida de professores*. Portugal: Editora Porto.

INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA, SER E ESTAR ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS: O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS

Isabel Tomázio CORREIA

Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato; Escola Superior de Educação de Lisboa
itcorreia@gmail.com

Ana Paula CAEIRO

Equipa Local de Intervenção Precoce de Almada; ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
anapaulacaeiro@hotmail.com

Resumo Com o objetivo de ampliar a reflexão sobre o papel do profissional de intervenção precoce na infância, apresentamos parte dos resultados de duas investigações, desenvolvidas no âmbito de uma pós-graduação em educação especial e de um doutoramento em ciências da educação. Ambos os estudos se inscrevem num paradigma de natureza qualitativa e exploratória, considerando as “vozes” das famílias, obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*focus-group*). Os resultados evidenciam que as famílias consideram que estes profissionais desenvolvem uma intervenção complexa e múltipla, exigindo um alto grau envolvimento e um amplo campo de atuação e de responsabilidades com as crianças, famílias e equipas (pedagógicas, terapêuticas e médicas). Valorizam sobremaneira as suas qualidades pessoais e relacionais, alicerçadas numa *ética do cuidar* que inclui escuta, atenção, conforto, compreensão, respeito, disponibilidade, autenticidade, flexibilidade e responsividade. Fazem referência às qualidades técnicas, nomeadamente aos saberes específicos das suas áreas disciplinares e atribuem especial atenção ao conhecimento da ecologia das famílias, à formação, experiência profissional, articulação, colaboração e atuação em rede. A centralidade da sua ação, deverá ser a de cruzar *fronteiras* entre crianças, famílias e profissionais, adotando uma perspetiva inclusiva, de forma a garantir que todos, e cada um, se sintam valorizados, acolhidos e respeitados. Apesar de reconhecerem a importância das práticas destes profissionais, as famílias afirmam que os serviços prestados são insuficientes face à complexidade da intervenção, identificando um conjunto de constrangimentos e elencando algumas recomendações.

Palavras-chave: Profissionais de Intervenção Precoce na Infância, Crianças, Famílias.

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente texto tem como objetivo conhecer o ponto de vista das famílias relativamente ao desempenho do profissional de Intervenção Precoce na Infância (IPI). Os resultados apresentados tem por base parte dos resultados de duas investigações desenvolvidas no âmbito de uma pós-graduação em educação especial e de um doutoramento em ciências da educação, numa dimensão coincidente.

Ambos os estudos resultam claramente de inquietações colocadas na prática profissional das investigadoras, numa vertente teórica, concetual e metodológica, focada na intervenção com as famílias e procurando a melhoria dos serviços prestados, numa lógica reflexiva.

No conceito atual da IPI, a família tem um papel fundamental no que diz respeito à tomada de decisões, que direta ou indiretamente, influenciam a sua criança e o apoio, decidindo o que é melhor para si e para a sua criança. (Pereira & Serrano, 2014).

Sabendo que o papel da família é cada vez mais ativo, consideramos que é crucial perceber como é que as famílias de crianças apoiadas pela IPI, analisam e avaliam a resposta que é dada por este serviço, tendo em conta as suas necessidades.

Para o efeito, demos a palavra às famílias, a fim de que, através dos seus testemunhos, explicitassem os seus sentires e as suas expetativas relativamente à qualidade da intervenção prestada por estes profissionais.

Entendemos que, dando voz às famílias, estaremos a contribuir para ampliar a reflexão e o conhecimento sobre o papel destes profissionais e, neste sentido, para a melhoria da qualidade da intervenção prestada às crianças dos zero aos seis anos e suas famílias, em atendimento na IPI.

INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA: MAPEANDO CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A IPI é um conjunto de medidas de apoio na área social, de educação e da saúde, para crianças entre os zero e os seis anos e suas famílias, disponibilizadas para melhorar as oportunidades de aprendizagem da criança, fornecer as competências aos cuidadores e promover os recursos das famílias e da comunidade (Correia & Serrano, 2000). Esta abordagem multidisciplinar, implica um conjunto de recursos de base comunitária, projetado num sistema de serviços organizados e coordenados, com o objetivo de apoiar as crianças em risco ou com atraso de desenvolvimento, consubstanciado na criação de uma rede de serviços de proximidade, formalizada no normativo legislativo (DL281/09) que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Ao longo dos anos, o domínio da IPI sofreu uma evolução considerável, passando de uma intervenção direcionada apenas à criança e aos seus défices, para uma intervenção em que o envolvimento dos pais é fundamental, sendo a família a unidade de intervenção, considerada como elemento-chave no processo de tomada de decisão e na prestação de cuidados à criança (Carvalho et al, 2016; McWilliam, 2012).

A participação dos pais é uma componente essencial das práticas de IPI atuais, sendo que nesta abordagem, os apoios incluem informação, aconselhamento e orientação. O conhecimento e as capacidades parentais são fortalecidos, promovendo a aquisição de novas competências para cuidar da criança, facilitando o envolvimento da criança nas atividades e rotinas da família (Caeiro & Correia, 2021).

Funcionando como parceiro ativo em todo o processo de intervenção, as práticas atuais procuram atender às prioridades e necessidades da família, reconhecendo quais os seus pontos fortes e os seus recursos, e melhorando o seu bem-estar e o seu funcionamento, de forma a capacitá-la para responder às exigências de desenvolvimento e aprendizagem da sua criança (McWilliam, 2012).

Na prática centrada na família, os pais passam a ter uma importância substancial em todo o processo, passando a ser apoiadas nos seus ambientes naturais, através do reforço das capacidades únicas que possuem como pessoas e como famílias. Neste modelo encontramos, para além das oportunidades de aprendizagem para a criança, também e fundamentalmente, o apoio às famílias, numa prática sustentada pela filosofia que enquadra este modelo e que confere à família o papel central no que diz respeito ao processo de escolha, às tomadas de decisão e às ações que envolvem as suas necessidades, prioridades e preferências, no processo de apoio da IPI. (Dalmau et al., 2017; Dunst, 2000; Dunst & Trivette, 2009).

No que se refere aos profissionais de IPI, estes devem ser capazes de, em conjunto com as famílias, construir um programa de IPI que proporcione os apoios necessários e adequados à criança e à família, tendo em conta a sua ecologia, rotinas, crenças, valores e prioridades, o que irá repercutir-se na qualidade dos cuidados prestados à criança, com implicações positivas na sua autonomia, participação e envolvimento nos contextos e na sua qualidade de vida, bem como na resiliência da família (Correia & Caeiro, 2021; Dunst, 2017; Guralnick, 2001).

O nascimento de uma criança com atraso de desenvolvimento coloca os pais numa situação de maior fragilidade, face à compreensão das diferenças dos seus filhos e às dificuldades diárias encontradas, o que se reflete no seu bem-estar físico, emocional ou material. As especificidades e exigências podem causar limitações ao nível do funcionamento e da dinâmica do sistema familiar, implicando uma constante reorganização e adaptação por parte das famílias, de forma a serem estabelecidas novas expectativas, novas realidades e melhorias na qualidade de vida de todos os membros da família. Este processo, que tem início no momento do diagnóstico e se estende ao longo do ciclo vital da família, é um processo único e singular, que difere consoante as características da criança, dos membros da família e dos contextos mais alargados onde esta se insere, influenciando a qualidade da interação entre os pais e a criança (Costa, Steffgen & Ferring, 2017).

Tendo em consideração que cada família é única e, por isso, lidará com a situação de modo particular, a adaptação dos pais é, frequentemente um processo longo que requer a satisfação de um conjunto de necessidades, focadas na resolução dos problemas. Neste sentido, é fundamental que os serviços de IPI promovam e valorizem as competências da família, para que esta consiga apoiar o desenvolvimento da sua criança e colaborar na implementação e avaliação dos programas, sendo que os profissionais de IPI deverão ser capazes de antecipar os desafios que podem ocorrer nas famílias e considerar quais as intervenções que melhor respondam às necessidades de cada criança e de cada família (Bruder & Dunst, 2014; Dunst e Trivette, 2009; McWilliam, 2003; Pereira & Serrano, 2014).

As práticas recomendadas constituem-se como um grande desafio a estes profissionais que deverão ser capazes de promover um apoio centrado na família, funcionando como um mediador, incentivando e ajudando as famílias a implementar estratégias adequadas para lidar, não apenas como o seu filho, mas com todas as alterações decorrentes do nascimento de uma criança com atrasos no desenvolvimento e que afetam toda a estrutura e dinâmica familiar.

PERCURO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo de ambos os estudos, optamos por uma metodologia de cariz qualitativa e exploratória pela possibilidade de desenvolver um tipo de conhecimento baseado mais na descrição ou interpretação do que na avaliação dos fenómenos. Tivemos em atenção que este paradigma possibilita o desenvolvimento de conhecimento, bem como a valorização da compreensão do investigador e dos participantes no processo de investigação. Apesar dos riscos e dificuldades que impõe, esta abordagem revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante e desafiador, na medida em que se apresenta com a potencialidade de revelar valores e representações, permitindo a captação e valorização das subjetividades. Acresce ainda o facto de estudar “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

As questões éticas acompanharam-nos ao longo de todas as etapas dos estudos, procurando que consistissem numa parte integral da prática quotidiana da pesquisa, sempre na procura de não causar quaisquer danos “físicos, mas, sobretudo, psicológicos e emocionais àqueles” (Vasconcelos, 2006, p. 98), que investigamos.

A seleção dos participantes realizou-se de forma intencional, de modo que pudessem contribuir para a recolha de dados relacionada em função dos objetivos do estudo (Creswell, 2007; Guerra, 2010). De

acordo com Creswell (2007), é fundamental que este número de participantes tenha experienciado a questão que se pretende aprofundar, fazendo com que a amostra seja homogênea, garantindo que os dados recolhidos possam contribuir para o desenvolvimento de novas teorias.

Neste sentido, os critérios que estiveram subjacentes à seleção dos participantes foram os seguintes:

famílias apoiadas pela IPI há pelo menos seis meses; terem filhos com idades e problemáticas diferentes; apoiadas por diferentes profissionais de IPI.

As “vozes” das famílias foram escutadas através de seis entrevistas semiestruturadas (estudo realizado no âmbito do doutoramento), e de uma entrevista coletiva (*focus-group*), com a participação de um grupo constituído por seis elementos (estudo realizado no âmbito da Pós-Graduação).

A opção pela técnica da entrevista semiestruturada, prende-se com o facto desta técnica permitir uma interação verbal, assim como o acesso às representações que as pessoas têm sobre as situações, os fenómenos, respeitando “os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 194). No que respeita às razões que estiveram subjacentes à utilização de uma entrevista de grupo, foi o facto de esta possibilitar a manifestação das opiniões no coletivo, permitindo uma análise mais aprofundada das interações entre as famílias, que podem tanto estabelecer consensos, como também divergências de opiniões (Cohen, Manion & Morrison 2018).

A técnica de análise da informação recolhida foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que tem como objetivo isolar, contar e interpretar temas, questões e motivos recorrentes no material em estudo, permitindo assim um conjunto de informação mais pequena e mais facilmente manuseável.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Ao procurarmos conhecer o ponto de vista das famílias sobre o papel do profissional de IPI, emergiram várias dimensões que refletem uma intervenção complexa e múltipla, exigindo um alto grau de envolvimento e um amplo campo de atuação e de responsabilidade com as crianças, famílias e equipas (pedagógicas, terapêuticas e médicas).

Os testemunhos das famílias serão citados em itálico, acompanhados dos códigos atribuídos a cada estudo (PG – Pós-Graduação; TD – Tese de Doutoramento), seguido da identificação numérica das famílias (ex.: PG1; TD1), assegurando a sua confidencialidade e o seu anonimato.

Referência às qualidades técnicas, à formação e à experiência profissional: o saber fazer

As famílias referem que cuidar de uma criança com atraso no desenvolvimento influencia e muda a maior parte dos aspetos da dinâmica familiar, sendo fundamental que cada família reconheça as características diferentes dos seus filhos e tente adotar estratégias diferenciadas para lidar com as suas diferenças e dificuldades. Neste sentido, reconhecem a necessidade de profissionais de IPI qualificados, percebendo que existe uma associação positiva entre a qualidade do apoio que recebem e o aumento do seu bem-estar.

Regista-se uma concordância relativamente à importância das qualidades técnicas dos profissionais, sendo que as famílias valorizam a formação específica e a experiência profissional, como fatores cruciais para uma direcionada às suas necessidades.

Do ponto de vista da operacionalização da intervenção, as famílias destacaram a importância da passagem de estratégias, o esclarecimento de dúvidas e o trabalho direcionado às dificuldades da criança, conforme podemos verificar através dos testemunhos das famílias: *nós transmitíamos as nossas preocupações em relação ao nosso filho e o técnico dava sugestões sobre o que se poderia ir fazendo. E também fazia a ponte para a creche (TD2); a técnica que acompanhava o meu filho criou uma serie de estratégias que nos obrigaram a sair da nossa zona de conforto e a evoluir (TD5).*

Dunst (2000) agrega na qualidade técnica do profissional, a formação e a experiência profissional, onde está incorporado o conhecimento, a especialização e as competências adquiridas pela pessoa, assim como a representação desta especialização como parte do exercício da sua atuação.

No que respeita à formação, sublinham que os profissionais devem ter *muitos conhecimentos no desenvolvimento das crianças, nas deficiências, conhecer as suas características e depois definir as estratégias (PG1)*. Fazem referência à necessidade de os profissionais atualizarem os seus conhecimentos, ou seja, *não só fazer o seu curso, mas depois, devem ir fazendo formação (PG4)*; de forma a permitir reequacionar o seu papel profissional e aprofundar conhecimentos e metodologias. Consta-se que, para que estes profissionais tenham um olhar holístico sobre a criança e a família, implica que adquiram competências relacionadas com o desenvolvimento da criança e com a ecologia da família, nomeadamente no que se refere à centralidade da família no processo de IPI (Caeiro & Correia, 2021).

Valorização das qualidades pessoais e relacionais: ética do cuidar

As famílias participantes consideram que estes profissionais necessitam de ter competências que vão para além dos seus saberes específicos, nomeadamente qualidades pessoais e relacionais.

As qualidades selecionadas pelas famílias dizem respeito, de uma forma geral, àquilo que os profissionais devem ser quando estão em contacto com as mesmas, sendo sempre em prol do bem-estar da criança e da família. Para estas, os profissionais devem ser disponíveis, atentos, flexíveis, responsáveis, empáticos, terem boa disposição e uma capacidade de escuta sensível, uma vez que as prioridades e necessidades das famílias são fatores em constante alteração.

Vejamos, alguns testemunhos das famílias que atestam a valorização dessas qualidades: *É muito importante que conheçam as famílias, percebam como vivem, porque todos somos diferentes, (PG4); Quando percebi o que o meu filho tinha, senti-me pessimamente, foi terrível. Foi como se alguém tivesse morrido, neste caso o meu filho, o que ainda é pior. A técnica ajudou-me a superar isso e a ter outra perspetiva sobre o meu filho (TD2); Tem sido uma pessoa muito importante na nossa família pela sua disponibilidade, está sempre pronta a ajudar. É muito humana, preocupa-se realmente em saber sobre o nosso estado. Conversa, ouve-nos, mas tudo de uma forma tranquila, parece que não tem outras crianças, que não tem pressa, muitas vezes parece que se coloca no nosso lugar (PG5); Conversamos muito, é uma boa ouvinte, é um grande apoio, escuta-me, ajuda-me a pensar. Sinto-me tratada com dignidade e respeito (TD3)*

A este respeito Bernheimer e Keogh (1995, cited in McWilliam, 2012) aludem que para estruturar um plano de intervenção de acordo com as perturbações da criança, os profissionais terão de compreender a ecologia da família, as suas perceções, valores, crenças, apoios e vivências diárias que contextualizam o percurso de desenvolvimento da criança. O modelo concetual biopsicossocial de Bronfenbrenner (1989) recorda-nos precisamente a importância dos contextos no desenvolvimento humano e de como estes o

influenciam de forma direta ou indireta. Cada criança tem um percurso de vida, com experiências diferentes, pelo que é muito importante que os profissionais conheçam verdadeiramente a família, com o objetivo de delinear uma intervenção que se adegue às suas dinâmicas. Este respeito pela singularidade de cada família, demonstra que estes profissionais alicerçam as suas práticas numa ética do cuidar que inclui escuta, conforto, compreensão, respeito, disponibilidade, autenticidade, flexibilidade e responsividade.

Atuação em diferentes dimensões: uma responsabilidade partilhada

As famílias reconhecem a complexidade da função dos profissionais, atendendo a que atuam em diferentes contextos de intervenção, simultaneamente, com a criança e com os diferentes adultos significativos na vida da criança. O testemunho da família TD5: *A grande diferença que eu senti, é este trabalho conosco enquanto família, com os terapeutas e com a creche*, é revelador da consciência da abrangência de funções do profissional, contemplando um amplo campo de atuação e de responsabilidades.

As práticas de intervenção destes profissionais alicerçam-se em processos de consultoria colaborativa, baseados em relações equitativas e recíprocas entre profissionais de IPI, famílias e equipas pedagógicas, que permitem o desenho de intervenções que legitimam as várias experiências das crianças, nos seus vários contextos, valorizando os distintos saberes e experiências dos diferentes intervenientes no processo (Boavida et al., 2018). Apesar de diferentes, estas competências revelam-se complementares, sendo que todos os contributos são fundamentais para implementar uma intervenção de qualidade direcionada para as necessidades de cada criança e daqueles que as rodeiam.

O testemunho seguinte ilustra a importância dos olhares dos diferentes adultos que rodeiam a criança e da necessidade de aproveitar as oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento que surgem de forma natural nas rotinas da criança nos diferentes contextos de vida: *Eu conheço bem o meu filho, porque sou pai e faço coisas com ele. A educadora conhece-o de forma diferente. A técnica de intervenção ainda o conhece de outra forma, e ele faz coisas diferentes com cada um de nós, o que é giro. E quando nos sentamos, pomos tudo em comum e descobrimos o que ele já sabe fazer e onde tem dificuldades* (PG3).

De igual forma, fazem alusão à importância de acolher e valorizar as singularidades de cada criança e fazer delas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos, adotando-se, assim, uma perspetiva inclusiva. Tal facto, é visível nas palavras das seguintes famílias: *muitas vezes, as outras crianças com curiosidade, também vinham e faziam a atividade que estava a ser dirigida para o meu filho, e isso também foi um aspeto muito positivo, porque era bom para todos* (TD6); *com a ajuda da IPI, a educadora fez uma coisa maravilhosa, ela entendeu que a inclusão começa de dentro. E ela está a fazer isto muito bem feito. Ela está a incluir o meu filho em tudo e está a criar esse sentido de comunidade em tudo* (TD2).

Cruzamento de fronteiras: trabalho em rede

As competências de trabalho em equipa também são consideradas pelas famílias como competências fundamentais para desenvolverem o seu papel com qualidade, pelo que referem que estes profissionais *devem conhecer todos os elementos que trabalham com a criança e criarem um elo, falarem*

todos a mesma língua (PG1). Diríamos que estamos em presença de profissionais que devem intervir entre fronteiras, com espaços e tempos de partilha, articulação, cooperação e aprendizagens recíprocas (Vasconcelos, 2009).

O trabalho em rede com as equipas médicas, também é identificado pelas famílias como uma qualidade técnica importante, uma vez que poderá consistir numa *mais-valia para todos, pois se o trabalho for articulado com as equipas médicas, as consultas poderiam ser mais espaçadas e haver uma maior partilha entre todos* (PG3). Também foi feita referência ao trabalho realizado com as equipas terapêuticas e pedagógicas, *a técnica ia a casa, ao colégio e falava com a terapeuta. E, as duas em conjunto, ajudavam a passar informações à educadora e a nós de como é que havíamos de lidar com o nosso filho* (TD1).

Bruder e Dunst (2015) afirmam que uma intervenção articulada entre profissionais e serviços, traduz-se numa melhoria das relações entre profissionais e família e na melhoria do desenvolvimento da criança e da qualidade de vida das famílias.

Constrangimentos e recomendações identificados pelas famílias: pistas para aumentar a qualidade da intervenção

Apesar de reconhecerem a importância das práticas dos profissionais, as famílias sentem que estes se encontram limitados na sua atuação, devido a um conjunto de constrangimentos que se prendem com a complexidade do campo de atuação quotidiana – ser e estar entre crianças e adultos.

Sabendo da necessidade que estas crianças têm de realizar um trabalho persistente e previsível, as famílias fazem referência a vários aspetos que reduzem a qualidade da intervenção, nomeadamente: insuficiência na resposta prestada - *Eu sinto que há poucos apoios, o tempo é muito pouco para trabalhar com as crianças, há falta de recursos para as necessidades que existem, e assim é impossível conseguirem dar apoio corretamente a todas as crianças* (PG2); o tempo reduzido que é disponibilizado para a intervenção - *É totalmente insuficiente! Não é suficiente darem 50 minutos para uma criança, numa semana. É quase como não darem nada!* (PG5); o elevado número de crianças que é atribuído a cada profissional - *Porque logisticamente vocês têm os vossos horários, têm os vossos timings, têm os vossos números de miúdos e não estica. Os miúdos esticam e vocês são cada vez menos* (TD2); a mobilidade dos profissionais - *Não há uma continuidade, as pessoas são sempre diferentes. Porque há uma pessoa que vem, depois vem outra que já tem outras ideias, depois vem a outra que já tem outras, e isto perde-se tudo pelo meio* (TD3) e a falta de formação, de alguns dos profissionais, *Isto é uma questão de sorte. Porque há técnicos, que eu percebi, que estão mais ainda perdidos do que nós, e há outros que sabem exatamente o que é que estão a fazer*. Fuertes (2021), ao referir-se à profissionalidade destes profissionais, considera que “não é nada fácil o exercício profissional em intervenção precoce, se, por um lado, o técnico deve ser guiado pela evidência científica, por outro lado, nenhuma formação técnica prepara o profissional para a diversidade humana” (p. 8).

Com o objetivo de contribuírem para aumentar a qualidade do serviço prestado as famílias sugeriram algumas recomendações. A saber:

- O investimento na formação e qualificação dos profissionais, para que possam, de forma mais consistente e qualificada, utilizar as práticas recomendadas em IPI na especificidade das crianças e das famílias - *Haver mais formação aos profissionais, sem dúvida. Eu acho que a formação constante é fundamental* (PG2)

- O reforço dos recursos humanos das ELI contribuindo para aumentar o número de horas disponíveis para as crianças e famílias - *“Tinha que haver mais pessoal a trabalhar. Com esta quantidade de crianças a aumentar, vocês têm que aumentar também”* (TD2)
- A alteração do processo de colocação dos profissionais, com vista a uma maior estabilidade na composição das equipas - *“Os técnicos não tinham que andar sempre a mudar. A continuidade das equipas é fundamental”* (TD3)
- Um maior cuidado na atribuição do profissional responsável de caso, devendo ser aquele que, do ponto de vista teórico e prático, reúna maiores conhecimentos e mais experiência - *“Deviam ter mais cuidado com as pessoas que enviam, pois nem sempre percebem os problemas que nós temos e que o nosso filho tem* (PG3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As famílias envolvidas nestes dois projetos de investigação, quando se referiram aos profissionais que realizam a intervenção, fizeram-no com grande simpatia. Na sua perceção, os profissionais da IPI apresentam como maiores competências do seu perfil a capacidade de intervenção com a criança e com a família, ao mesmo tempo que demonstram a capacidade de adaptação às necessidades emergentes.

Relativamente à relação que mantêm com os profissionais, as famílias destacam, como principais fatores facilitadores, a sua postura e as características interpessoais, em particular, a forma como estes se envolvem com a família e a consideram como parte integrante e efetiva da equipa, permitindo que esta colabore e tome as decisões sobre a prestação de cuidados à sua criança. A par destas características, consideram fundamental que estes profissionais possuam conhecimentos teóricos e práticos direcionados para as problemáticas do desenvolvimento, sentindo que esta realidade nem sempre acontece.

Relativamente às práticas, as famílias valorizam o apoio informativo, bem como toda a ajuda recebida no sentido de aumentar as suas competências para compreender o desenvolvimento e as necessidades da sua criança, para lidar com comportamentos específicos e para fazer escolhas e implementar a intervenção, tornando-as mais participativas e confiantes em todo o processo. Enfatizam a necessidade de os profissionais as considerarem como elemento da equipa, adequando as respostas às suas preocupações, prioridades e recursos. Não obstante, a complexidade da organização e estruturação do serviço, muitas vezes não permite que isso aconteça.

Perceciona-se através dos seus testemunhos que reconhecem que a centralidade da ação destes profissionais, é a de cruzar *fronteiras* entre crianças e adultos (famílias e profissionais) e que estes adotam uma perspetiva inclusiva, de forma a garantir que todos, e cada um, se sintam valorizados, acolhidos e respeitados, sendo que a “principal ferramenta que dispõem é o seu próprio devir, para a sua própria humanização e construção profissional” (Fuentes, 2021, p.8).

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Edições 70
- Boavida, T., Aguiar, C. e McWilliam, R.A. (2018). A intervenção precoce e os contextos de educação de infância. In M. Fuentes, C. Nunes, D. Lino e T. Almeida (Org.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce* (pp. 7-23). CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249

- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2015). Parental judgments of early childhood intervention personnel practices: Applying a consumer science perspective. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(4), 200-210
- Caeiro, P. (2021). O olhar das famílias e dos profissionais sobre as práticas de intervenção precoce nas perturbações do espectro do autismo. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora
- Caeiro, P. & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo – Contributos para a Intervenção Precoce na Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Carvalho, L., Almeida, I.C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P.C., Serrano, A., Brito, A.T., Lança, C., Pimentel, J.S., Pinto, A.I., Grande, C., Brandão, T. e Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. ANIP
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge
- Correia, I. (2021). Modos de ser, sentir e atuar dos profissionais de Intervenção Precoce na Infância em contexto domiciliário – o ponto de vista das famílias. Projeto de Investigação e Ação Educativa. Pós-Graduação de Educação Especial. Instituto Piaget
- Correia, I., & Caeiro, A., (2021). Encurtar distâncias em tempo de pandemia da covid-19 na Intervenção Precoce na Infância: o caso do André. Revista - *Journal Interações*, 16 (54). Editora: Escola Superior de Educação de Santarém
- Correia L.M., e Serrano, A.M. (2000) *Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento*, (pp 11-32). Porto Editora
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Inc
- Costa, A. P.; Steffgen, G. & Ferring, D. (2017)Contributors to well-being and stress in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 37, 61-72
- Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V., & Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention? *Anales de psicologia*, 33(3), 641-651
- Denzin, N. & Lincoln, Y., (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Artmed
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting “Retinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104
- Dunst, C. J. & Trivette, C.M. (2009). Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices. *Journal of Family Social Work*, 12 (2), 119-143
- Dunst, C. J. (2017). Family systems early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (pp. 36-58)
- Fuertes, M. (2021). Prefácio. In: Paula Caeiro & Isabel Correia, *Intervir a tempo e com tempo – Contributos para a Intervenção Precoce na Infância* (pp. 7-8). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Guerra, I. C. (2010). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121

- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants & Young Children*, 14 (2), 1-18
- McWilliam, R. A. (2003). The primary-service-provider model for home-and-community- based services. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 17 (1), 115-135
- McWilliam, R.A. (2012). Avaliar as necessidades das famílias através de uma entrevista baseada nas rotinas. In R.A. McWilliam (Eds.). *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*, (pp.39-72). Porto Editora.
- Pereira, A.P.S. & Serrano, A.M. (2014). Early intervention in Portugal: Study of professionals' perceptions. *Journal of Family Social Work*, 17(3), 263-282
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Vasconcelos, T. (2006), Etnografia: Investigar a Experiência Viva. In Jorge Lima & José Pacheco (orgs), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 86-104). Coleção Panorama. Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda

LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA DE LOS GABINETES DE MEDIACIÓN DE CONFLICTOS

Elisabete Pinto da COSTA

Universidade Lusófona de Oporto, Portugal
elisabete.pinto.costa@ulp.pt

Juan Carlos Torrego SEIJO

Universidad de Alcalá, España
juancarlos.torrego@uah.es

Rejane Aparecida de CARVALHO

Universidade Lusófona de Oporto, Portugal
carvalhorejane002@gmail.com

Raquel Herrero MARCOS

Universidad de Alcalá, España
raquel.herrero@edu.uah.es

Carlos Monge LÓPEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
carlos.monge@edu.uned.es

Resumé: Les Cabinets de Médiation des Conflits (ci-après, GMC) se présentent comme des structures socio-éducatives qui permettent d'améliorer les relations interpersonnelles, favorisant la paix et qui préviennent les tensions futures, de manière à créer un environnement propice au processus d'enseignement-apprentissage. Plus précisément, cette contribution vise à mettre en évidence les CMG en fonction de leur composition, de leurs résultats et de leurs impacts obtenus. Par conséquent, l'objectif est de comprendre la dynamique des CMG et la manière dont ils contribuent à l'amélioration de la coexistence des enseignants et des étudiants, comme le soutient la littérature scientifique (Torrego 2000, 2006 ; Jares, 2006 ; Gaspar, 2007 ; Pinto da Costa, Torrego et Martins, 2016 ; Pinto da Costa, 2016, 2019).

Mots-clés: coexistence; Médiation des Conflits;

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las sociedades están viviendo una boráquina de conflictos que genera una falta de estabilidad, cierta distensión y constante rechazo. La vida se presenta cada vez más complicada y una muestra de ello es la pandemia por la COVID-19. Sin embargo, como todo ciclo, está dispuesto a cambiar y el primer paso comienza en cada uno, y es ahí donde la capacidad de repuesta se revela como un foco de luz que puede llegar a sacar de la más profunda oscuridad en la que se ve envuelta el individuo.

Actualmente, nos vemos mellados por una huella psicológica que ha determinado nuestra forma de convivir, de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, la cual también ha afectado a la escuela. Y, esta como muestra de la propia sociedad ha tenido que reinventarse, cambiar y transformar, así como transferir el conocimiento de diversas formas.

Los conflictos de convivencia ahogan a la escuela desde sus orígenes, así la escolaridad en masa, las migraciones producidas por estas circunstancias y su propia diversidad cultural da lugar a que la convivencia se revele como punto de inflexión para la mejora educativa.

Por ello, una convivencia pacífica y positiva es proclive como beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que da lugar al éxito escolar. En este sentido, un recurso potente y fructífero es la mediación

de conflictos en la escuela como revela la literatura científica (Jares, 2006; Gaspar, 2007; Torrego y Galán, 2008; Pinto da Costa, Torrego & Martins, 2016; Carvalho, 2020, Pinto da Costa & Carvalho, 2020).

Por ende, esta comunicación titulada “*La práctica socioeducativa de los gabinetes de mediación de conflictos*” pretende dar a comprender la dinámica de los Gabinetes de Mediación de Conflictos en relación con su organización, sus resultados e impactos alcanzados, además de conocer cómo contribuyen a la mejora de la convivencia escolar. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa porque tiene como característica procurar la comprensión de las complejas relaciones interpersonales que ocurren en el día a día del contexto escolar, sin embargo, estos aspectos se verán mayormente explicados en el apartado correspondiente a la metodología.

En cuanto a los resultados e ideas finales se percibe que este estudio contribuye al mejor conocimiento de estas estructuras que dan respuesta educativa a algunos de los problemas que se enfrenta la escuela actual en el siglo XXI.

MARCO TEÓRICO

La convivencia en la escuela

La convivencia escolar es entendida como un concepto multidimensional, poliédrico, complejo y dinámico (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas, y Ortega-Ruiz, 2016; Viguer, & Solé, 2011; García-Raga, & López-Martín, 2009; Godás et al., 2008). Además, es una construcción colectiva fruto de las percepciones de los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, lo que da lugar a diferentes creencias, actitudes y valores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas, y Ortega-Ruiz, 2016).

En este sentido, una concepción global de la convivencia escolar supone diversidad en cuanto a la tipología de elementos a incluir entre sus componentes, como: la red social de los iguales, sus potencialidades y sus riesgos; la gestión que realizan los docentes de las relaciones interpersonales; las normas educativas y sociales concretadas en la disciplina; así como los problemas y conflictos que surgen de dicha gestión y que afectan a la convivencia escolar ((Koth et al., 2008).

Si consideramos cada uno de los sistemas de relaciones, el sistema de los iguales ha sido considerado como el contexto social que contribuye más significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los sujetos (Brown, Bakken, Ameringer, & Mahon, 2008; Hamre, & Pianta, 2007; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Cuando los escolares piensan y sienten su vida afectiva y social en la escuela, establecen sus lazos de amistad, se relacionan, etc. están estableciendo su propio entramado social (Ortega, & Mora Merchán, 1996).

La red social de iguales conforma el microsistema que más impacto tiene en la percepción subjetiva de la convivencia escolar (Brown et al., 2008; Hamre, & Pianta, 2007; Ortega, Del Rey, & Sánchez, 2012; Ortega, & Mora-Merchán, 1996; Reyes et al., 2012). Y el ajuste a las normas, la indisciplina o las relaciones con el profesorado se relacionan de forma muy estrecha con el establecimiento de una red social de iguales basada en el respeto y la buena convivencia entre el alumnado (Delgado-Gallego et al., 2011; Murillo, & Hernández-Castilla, 2011).

Sin embargo, el contexto de los iguales, además de ser el gran escenario de un adecuado desarrollo personal y afectivo del alumnado, puede verse debilitado. Las dificultades y los problemas de

relaciones son uno de los factores de riesgo más indagados en la literatura científica (Gottfredson, Gottfredson, Ann, & Gottfredson, 2005). Las relaciones en el ámbito educativo llevan a muchos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estimulan a veces verdaderos problemas difícilmente solucionables y, en algunas ocasiones, malos tratos y violencia. Concretamente, el acoso escolar, bullying, es uno de los más señalados (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). Estos problemas han puesto de manifiesto hasta qué punto es importante la erradicación y la prevención de los mismos para mejorar la convivencia y el clima escolar (Ttofi, & Farrington, 2011).

En el fomento de las fortalezas y la prevención de dificultades cobra especial relevancia la gestión de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los docentes. Dicha gestión afecta a su vez a la percepción del alumnado sobre la existencia o no de un clima positivo y saludable (Carrasco, & Trianes, 2010; Ozdemir, Sezgin, Sirin, Karip, & Erkan, 2010; Rivas et al., 2011). Las relaciones verticales entre el profesorado y el alumnado son muy importantes, ya que ponen de manifiesto el poder del vínculo con el docente con la seguridad, motivación, desarrollo y ajuste psico-social del alumnado (Baker, 2006; Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009).

Muy relacionado con estas relaciones interpersonales verticales, está la gestión de la disciplina (Bear et al., 2011). La percepción sobre la naturaleza y gestión de las normas, tanto del centro en general como del aula en particular, adquieren especial relevancia en la conformación de la convivencia escolar (Dong, Liu, & Ding, 2012). Una convivencia escolar satisfactoria supone la aceptación democrática y el consenso de normas y establecer canales para que, si no se respetan dichas normas y surgen conductas indisciplinadas, la persona concreta tenga una consecuencia (Murillo et al., 2016; Ochoa-Cervantes, & Diez-Martínez, 2013). Así, la percepción sobre la equidad de las normas se ha relacionado de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad, agresión y victimización (Arum, 2003; Gottfredson, Gottfredson, Ann, & Gottfredson, 2005).

Educar para la paz y el conflicto

La situación de Educación para la Paz se ha visto influenciada e incluso definida por fenómenos políticos, socioeconómicos y naturales que han propiciado diversas crisis, como la que venimos comentando de la COVID-19. En este sentido, ha aumentado la violencia a nivel internacional y los tipos de violencia, entre ellas la escolar (Caurín, Morales y Fontana, 2018).

La Educación para la Paz es un proceso educativo continuo y permanente, a través del cual se pretende que los estudiantes adquieran valores como el amor, la equidad, la justicia, la libertad, la felicidad, la seguridad, la paz y la verdad (Castillo y Gamboa, 2012). También, es importante considerar el conflicto como un proceso natural y consustancial a la naturaleza humana, que nos hace madurar y que debe ser positivo al enseñarnos formas de resolución no violentas.

La Educación para la Paz comenzó a ser una realidad a partir de la actuación de tres grupos de colectivos: grupos dentro de los movimientos de Renovación Pedagógica, grupos dentro de colectivos pacifistas y centros de documentación y grupos autónomos o seminarios permanentes.

En los centros educativos encontramos experiencias sobre la aplicación de programas de resolución de conflictos y educación en valores (Boqué, 2003; Torrego y Galán, 2008; Barranco y Salas, 2011; Caurín y Viana, 2012; Viana y Caurín, 2012; Simón, Gómez y Alonso-Tapia, 2013; Morales y Caurín, 2014; Navarro Granados, 2015; Caurín, 2017b, 2018) y, en este caso, se pretende contribuir a la llamada “cultura de la

mediación y la convivencia” (García-Raga, Martínez-Usarralde y Sahuquillo, 2012; Martínez-Usarralde, Sahuquillo y Raga, 2012; Alzate, Fernández Villanueva y Merino, 2013) y para ello, se proponen una serie de estrategias y actividades que nos permiten trabajar desde varios frentes. De la mano de Caurín, Morales y Fontana (2018) aportan las siguientes premisas:

- Conocer la existencia de un servicio de mediación en el centro y cómo pedir ayuda al mismo.
- Incorporar el servicio de mediación al Plan de Convivencia del centro e incluso al reglamento de régimen interno.
- Reconocer que se necesita ayuda externa (normalmente del equipo de mediación) para resolver las propias dificultades.
- La voluntariedad para pedir ayuda y resolverlo cuando se da un conflicto Sólo es posible la mediación si las partes en conflicto aceptan voluntariamente entrar en este proceso.
- Reconocer que somos responsables de las consecuencias concretas de nuestros actos.
- Reconocer y respetar nuestros deseos, necesidades y valores y los de los demás.
- Comprender el sufrimiento que producen los conflictos.
- Confiar en tus propias posibilidades y en las posibilidades de las demás personas.
- Reconocer y respetar las diferencias por cuestiones de género o sexuales
- Por último, se denota, que la educación para la paz y el conflicto está siendo un eje fundamental para la mejora educativa, así como la convivencia escolar positiva.

La mediación de conflictos en la escuela para la mejora escolar

La mediación utilizada en el ámbito educativo tiene sus orígenes en Estados Unidos en la década de los años sesenta procedente del movimiento por la paz y la justicia, que adopta una visión amplia del conflicto y se preocupa de asuntos como la paz mundial y la violencia comunitaria (Viana-Orta, 2018).

Sin embargo, fue a principios de la década de los ochenta cuando algunos programas de mediación comunitaria intentaron replicar el éxito obtenido en la comunidad en la escuela, enseñando al estudiantado a mediar en los conflictos de sus compañeros y compañeras (Alzate, 1999). En este sentido, se generaron un buen número de programas entre los cuales se pueden citar: Children's Creative Response to Conflict Program; Conflict Resolution Resources for School and Youth; Teaching Students to Be Peacemakers Program; Educators for Social Responsibility; Resolving Conflict Creatively Program; y Conflict Resolution Education Network.

Posteriormente a todos estos programas, la corriente de Resolución de Conflictos en la escuela se fue extendiendo poco a poco por todo el mundo, destacando experiencias como las del Ulster, Nueva Zelanda y Canadá y, posteriormente, se extiende también por otros lugares como Polonia, Alemania, Sudáfrica, Argentina, España, Portugal, etc.

METODOLOGÍA

En esta segunda parte, se presentan las cuestiones de investigación y los objetivos que se pretenden con la misma, así como las opciones metodológicas realizadas, además de los procedimientos que se han requerido.

Los GMC se presentan como estructuras que mejoran el contexto educativo escolar. Partiendo de esta premisa, se procura saber más sobre la realidad o funcionamiento de los resultados de estas estructuras. Para ello, nos preguntamos ¿cómo se caracterizan y en qué medida los Gabinetes de Mediación de Conflictos contribuyen para mejorar la convivencia escolar?

En cuanto a los objetivos encontramos un objetivo principal de partida, y cuatro objetivos específicos. En cuanto al objetivo general consiste en (1) conocer y comprender la realidad de los GMC. Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos: (1) conocer las necesidades de los factores que contribuyen para la existencia de los GMC; (2) percibir cómo se estructuran los GMC; (3) comprender las dinámicas de los GMC en el contexto socioeducativo con enfoque de los resultados y su impacto; (4) analizar el tiempo de integración de los GMC en la estructura socio-orgánica-educativa de las escuelas.

Para las opciones y estrategias metodológicas se realizó un estudio de casos, en función de las realidades de las diversas escuelas y de los GMC que las integran. En cuanto al estudio fue cualitativo, enfocándose en investigar fenómenos que tengan relevancia para la educación. Desde este abordaje de investigación cualitativa, se define como objetivo de investigación comprender la realidad del fenómeno social estudiado desde la perspectiva de los directores de Agrupamientos de Escuelas.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos se elaboraron dos cuestionarios, debido a la adecuación a la comunicación se presenta el último cuestionario que se utilizó, véase Figura 1:

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Gabinetes de mediación de conflictos	II- Implementación de los GMC	Origen
		Permanencia
		Dificultades
	III – Estatuto do GMC	Autónomo
		Integrado
	IV – Equipo de Mediación	Composición del Equipo de Mediación
		Coordinador del Gabinete de Mediación
	V – Participantes en el GMC	Perfil de los mediados
	VI – Actividades de mediación de conflictos	Formación en mediación de conflictos
		Actividades realizadas por el Equipo de Mediación
	VII – Resultados do GMC	Número de casos
		Mediaciones realizadas
		Tipo y número de mediados
		Compromisos asumidos
		Compromisos cumplidos
		Impacto de actuación del gabinete
	VIII – Inclusión en mediación de conflictos en la estructura socio-orgánica de la escuela	Documentos que guarda el gabinete
		Integración de la estrategia de ciudadanía en la escuela.

Figura 1. Estructura del segundo cuestionario. Características de los Gabinetes de Mediación de Conflictos en escuelas. Elaboración propia.

Por último, en cuanto a la técnica de análisis de datos se elaboró a través de la estructura del cuestionario y de acuerdo a la organización de las categorías y subcategorías. De este modo, se obtuvo una lógica interpretativa en proporción a los objetivos elaborados.

En este sentido, se procura identificar ideas, procedimientos, acciones, valores, etc, a través de la lectura de los resultados, los cuales se analizaron y sintetizaron para mejor comprensión del fenómeno

social que sirvió de objeto de estudio. Tratándose de un proceso de acumulación de la información recogida, en el cual las categorías proporcionaban un orden y técnica de análisis de los datos atribuyéndose un significado.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las ideas finales de este artículo revelan que los Gabinetes de Mediación de Conflictos son una realidad institucional socioeducativa integrada en una cultura organización de las escuelas. En los Agrupamientos de Escuela estudiados, los GMC se albergan en los documentos estructurados y estratégicos de la escuela. Por una parte, esta información permite confirmar que la mediación está ligada a la dimensión orgánico-cultural escolar (Pinto da Costa, 2016). Como refiere esta autora, la mediación se sustenta cuando se cruza la misión, con los objetivos, y las necesidades, así como los desafíos de la escuela en términos de calidad en el suceso educativo.

En cuanto al estudio presentado permitió dar respuesta a la cuestión de partida, una vez se consiguió analizar a través de los GMC que integran este estudio, las características de los GMC y la comprensión de cómo estas estructuras contribuyen a la mejora de la convivencia escolar. Sin embargo, como todos los estudios este también tiene sus limitaciones y debe ser continuado para una mayor profundización del objeto de estudio.

REFERÊNCIAS

- Gaspar, J. (2007). *Mediação de conflitos no gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Carvalho, R. (2020). *Mapeamento e caracterização de Gabinetes de Mediação de Conflitos em Escolas do Concelho do Porto*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Lusófona do Porto, Portugal.
- Caurín, C., Morales, A.J. y Fontana, M. (2018). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones pedagógicas*, 27, 97-112.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J., & Ortega Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pinto da Costa, E. & Carvalho, R. (2020). School mediation offices: portuguese experience. *Book of Proceedings 62nd International Scientific Conference on Economic and Social Development*. Varazdin/ Croatia: Development and Entrepreneurship Agency and University North. Lisbon, 253-262.

-
- Pinto da Costa, E.; Torrego, J.C. y Martins, A. (2016). Gabinetes de Mediação de Conflitos: estrutura de pacificação, dinâmica e resultados. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.). *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas*. CECS. Universidade do Minho, pp. 107-118.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Viana-Orta, M.I. (2018). 25 años de mediación escolar en España: 1994-2019. una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 11-22.

O DESAFIO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS ESCOLAS: DIMENSÕES E INDICADORES DE ANÁLISE

Fernando Albuquerque COSTA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
fc@ulisboa.pt

Elisabete CRUZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
ecruz@ulisboa.pt

Emily SOUSA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
emilysousa@edu.ulisboa.pt

Carolina PEREIRA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
cmpereira@ie.ulisboa.pt

Resumo: Apresenta-se neste texto o resultado do processo de identificação de dimensões e indicadores considerados relevantes para a concretização da transformação digital em curso nas escolas portuguesas. O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto Escol@s Digitais, assentando numa estratégia alicerçada, quer na reflexão sobre o que significa e implica o desafio de transformação digital em contexto educativo, quer numa abordagem de avaliação participativa de programas, tendo naturalmente como referência os pressupostos, objetivos e pilares de sustentação e desenvolvimento do próprio Projeto Escol@s Digitais. A matriz de análise daí resultante irá permitir proceder à recolha sistemática de informação necessária para a fundamentação e planeamento da intervenção futura no contexto do projeto.

Palavras-chave: Transformação digital, Avaliação participativa, Dimensões e indicadores de análise

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito do Projeto Escol@s Digitais (2021-2024), um projeto conjunto do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) e da Câmara Municipal da Amadora (CMA) que tem como principal finalidade apoiar o processo de transformação digital em curso nas escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) da rede pública municipal do Município da Amadora.

Tomando como ponto de partida as orientações gerais definidas no que se refere ao processo de transição digital nas escolas (Programa de digitalização para as Escolas, decorrente do Plano de Ação para a Transição Digital, de 21 de abril de 2020 - Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020), mas procurando sobretudo corresponder à exigência de criação de uma estratégia de intervenção específica adequada ao contexto concreto e particularidades do território educativo do concelho da Amadora, a opção foi a de começar por fazer um trabalho de análise *ex-ante*, ou seja, de observação e diagnóstico da situação à data do início do projeto (março de 2021).

Com esse objetivo e partindo da reflexão com base na literatura da especialidade sobre o que poderá significar e implicar o desafio de transformação digital em contexto educativo, procedeu-se à elaboração de uma matriz de análise, tendo também como referência, naturalmente, os pressupostos, objetivos e estratégias definidas para o próprio Projeto Escol@s Digitais.

Tal matriz de análise, que constitui o principal foco desta comunicação, e que mais à frente será apresentada com mais detalhe, é composta por doze dimensões em torno das quais se agrupa um conjunto de indicadores considerados relevantes para um efetivo conhecimento das escolas e agrupamentos de

escolas. Um conhecimento por sua vez considerado essencial e determinante para o planeamento da intervenção a desencadear especificamente com os professores, mas tendo também em vista a criação de condições favoráveis ao trabalho desses professores, seja através da ação junto dos responsáveis pelas escolas e agrupamentos de escolas, seja dos próprios serviços de Educação da Câmara Municipal no âmbito das suas atribuições ao nível de infraestruturas.

Espera-se, por outro lado, que o conhecimento adquirido com o diagnóstico venha a permitir estimular a reflexão junto dos professores, bem como selecionar as estratégias de trabalho adequadas tendo em vista melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem com recurso ao potencial pedagógico que as tecnologias digitais encerram e, dessa forma, contribuir para a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

SOBRE O DESAFIO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS

Face aos fracos avanços verificados nas duas últimas décadas em termos de capitalização dos investimentos efetuados (Avdeeva, Uvarov, Tarasova, 2022; Luić, Švelec-Juričić, Lasić-Lazić, & Šantalab, 2020, OCDE, 2018), como por exemplo os investimentos feitos em termos de equipamento ou na formação dos professores, a transformação digital das escolas tem constituído um tema cada vez mais presente nas preocupações da União Europeia. É nessa linha que deve ser entendido o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), na medida em que visa estimular os diferentes países na criação de uma abordagem integradora para a utilização da tecnologia digital na educação, melhorando as competências digitais e promovendo a educação digital como uma prioridade estratégica para uma Europa preparada para a era digital em que vivemos. O foco principal deste documento, com prioridades, ações-chave e instrumentos de apoio à recolha e análise de dados, parece ser precisamente o de guiar os diferentes países que integram a União Europeia no desenvolvimento de um sistema de educação digital que, a longo prazo, permita promover a aquisição das habilidades e competências digitais necessárias para a sua própria transformação digital e, bem assim, da sociedade em que a escola está inserida. De acordo com Renz, Vladova & Hellmuth (2021), são, aliás, cada vez mais externas as dinâmicas de transformação e mudança a influenciar o desenvolvimento interno das escolas, emergindo também a perspetiva de que não mais podem ser vistas como entidades independentes, mas como parte do ecossistema mais amplo em que operam. Tal como acontece já no caso das escolas que colaboram entre si, estabelecendo redes ou parcerias com outras escolas ou organizações, como universidades e centros de investigação ou mesmo com empresas de tecnologia (OCDE, 2019).

De acordo com este plano de ação, ao nível da escola, a aposta deve ser feita em torno de dois domínios prioritários. Um que nos remete para a ideia de ecossistema e de interdependência de aspetos determinantes que vão das infraestruturas e equipamento digital, à preparação dos professores, passando pelas próprias estratégias de organização e funcionamento e pelos conteúdos de aprendizagem disponibilizados aos alunos. Outro, com o foco no desenvolvimento e reforço das competências e aptidões digitais necessárias para tornar possível e consubstanciar a ambicionada transformação digital, visando adequar o ensino à era digital e, dessa forma, responder aos desafios colocados pelo desenvolvimento tecnológico da própria sociedade.

Para cada um destes domínios estão previstas diferentes ações e são disponibilizados diferentes instrumentos de trabalho que os sistemas educativos e as escolas podem utilizar no trabalho de reflexão

que é suposto fazerem em ordem a definirem os seus próprios planos de ação. No caso de Portugal, referimo-nos, por exemplo, à transposição para o contexto nacional do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital, ou à definição do Plano de Ação para a Transição Digital, com uma componente destinada às escolas (Programa de digitalização para as Escolas) e que integra várias iniciativas para aí se trabalhar a componente digital. Se o primeiro constitui o referencial sobre as competências digitais a adquirir, já o segundo inclui diferentes ações concretas a implementar e que passam pela disponibilização de equipamento individual a alunos e professores e respetiva conectividade móvel gratuita, pela criação e disponibilização de recursos educativos digitais e, como não poderia deixar de ser, pelo desenvolvimento de um plano de capacitação digital de docentes. Influenciando-se e reforçando-se mutuamente, pode dizer-se, em síntese, que a adoção dos documentos orientadores acima referidos permitirá uma maior coerência e coesão entre os planos digitais a desenvolver pelas escolas, o currículo e os programas de formação de professores. É nesse sentido que o trabalho aqui apresentado foi equacionado, procurando constituir uma ajuda ao processo reflexivo em que as escolas se encontram envolvidas, na sequência da criação dos seus Planos de Ação de Desenvolvimento da Escola (PADDE), em particular aquelas que integram o Projeto Escol@s Digitais e que será objeto de análise no ponto seguinte.

SOBRE O PROJETO ESCOL@S DIGITAIS

Adotando pressupostos já assumidos em projetos de intervenção anteriores, como no caso do Projeto Aprender Digital, desenvolvido entre 2016 e 2019 no mesmo território educativo do concelho da Amadora, no seio do Projeto Escol@s Digitais parte-se também de um conjunto de convicções que, no essencial, configuram a visão defendida para o trabalho de transformação da escola potenciado pela utilização das tecnologias digitais. Uma visão em que o “digital” é assumido, precisamente, como elemento potenciador e indutor de inovação e de mudança das práticas pedagógicas tradicionais e que assenta em seis premissas aqui apresentadas sumariamente.

Referimo-nos em concreto à assunção de que: i) qualquer processo de inovação e mudança implica esforço, envolvimento e tomada de decisão individual por parte de cada professor (Bartolomé, 2021); ii) é indispensável proporcionar o tempo necessário e suficiente para que as transformações esperadas possam ter lugar (Apple, 2008); iii) são sobretudo as variáveis internas que determinam a adesão dos professores às mudanças que a utilização das tecnologias digitais irá implicar, tais como a própria disposição para a mudança, ou disponibilidade para despende o esforço necessário (Tondeur et al, 2017; Ertmer, 2005); iv) para o sucesso do apoio externo é determinante a atenção que possa ser dada em particular às questões de ordem metodológica, ou seja, ao modo como se trabalha com os professores (Costa, 2016), numa linha de isomorfismo entre as práticas dos formadores e as práticas dos professores com os seus alunos (Mialaret, 1995); v) a confiança dos professores na utilização pedagógica das tecnologias digitais é reforçada pelo conhecimento e domínio adquirido através da sua utilização efetiva em contexto curricular (Costa & Peralta, 2006, Peralta & Costa, 2007); vi) é através da experimentação e reflexão sobre novas estratégias de trabalho com os alunos, identificando o que resulta ou não resulta e procedendo aos ajustamentos necessários ao modo como habitualmente trabalham, que a transformação efetiva vai acontecendo.

Nesta linha e por forma a enquadrar a posterior operacionalização no que se refere ao apoio da equipa do projeto aos professores, mas também aos responsáveis dos diferentes agrupamentos de escola,

uma vez que estes constituem uma variável de grande importância para o sucesso de qualquer intervenção (Navaridas-Nalda et al., 2022, Alves, 2003; Alarcão, 2001), importa referir os objetivos estratégicos definidos, na medida em constituem os elementos aglutinadores do trabalho a desenvolver no seio do Projeto Escol@s Digitais.

Em primeiro lugar, e havendo já um historial de trabalho desenvolvido no seio das escolas do 1.º EB envolvidas, em termos de reflexão e implementação de atividades pedagógicas com recurso a tecnologias digitais, considerou-se importante partir da identificação do que já foi experimentado pelos professores, procurando distinguir e promover as práticas bem-sucedidas junto de outros professores. Tal objetivo estratégico justifica-se particularmente dado o significativo número de docentes a exercer funções no concelho pela primeira vez e que se deve ao elevado grau de mobilidade de professores verificado neste nível de ensino.

Em segundo lugar, pretende-se reforçar a integração sustentada das dinâmicas de ensino e aprendizagem com recurso ao digital, quer em sala de aula, quer noutros contextos em que isso faça sentido, alargando a sua utilização a mais professores, turmas e alunos. Sempre que possível, com a intervenção direta de pares como forma de valorização e disseminação de projetos e práticas de trabalho bem-sucedidas com recurso às tecnologias digitais. Por forma a acompanhar a evolução do trabalho que é desenvolvido nas escolas, um outro objetivo estrategicamente importante é o da monitorização das atividades realizadas, procurando recolher elementos que nos permitam compreender a evolução do seu impacto nomeadamente ao nível das aprendizagens dos alunos. Por último e em estreita ligação com esta monitorização, importa garantir que as aprendizagens previstas no currículo são alcançadas por todos os alunos, assumindo o que está previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente no que se refere às competências digitais dos alunos entendidas numa perspetiva de transversalidade curricular.

Tomando como base os pressupostos de uma metodologia de investigação-ação, perspetivou-se uma intervenção assente em 4 pilares nucleares: i) *Contextualização*. Através de procedimentos regulares de auscultação aos diferentes membros da comunidade, a intervenção aposta, por um lado, na construção coletiva do conhecimento e de estratégias que possibilitem articular um conjunto de ações «por medida» adequadas às características e singularidades dos diferentes contextos que compõem o território educativo. ii) *Envolvimento*. Comprometido com os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa, a intervenção aposta, por outro lado, numa perspetiva de mudança que requer a adesão voluntária e participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo. Este envolvimento emocional e motivacional de todos, além de condição imprescindível para favorecer a coerência e a continuidade da intervenção, é aqui considerada determinante para reforçar a criação de comunidades e redes de partilha de práticas no conjunto de escolas e agrupamentos que compõem o território educativo do concelho da Amadora. iii) *Monitorização*. Assente na consolidação do conhecimento sobre a realidade local realizado através de um diagnóstico inicial, a intervenção aposta ainda na criação e implementação de um sistema de avaliação formativa contínua que permitirá ir tomando decisões fundamentadas. Nesta linha, e valorizando a partilha institucional de dados, pretende-se compilar e disponibilizar regularmente informação relevante sobre indicadores com potencial para refletir a dinâmica das mudanças e dos efeitos produzidos ao longo do tempo. iv) *Sustentabilidade*. Perspetivando uma visão cada vez mais partilhada e sustentável da mudança em direção à transformação digital, a intervenção aposta, por último, na possibilidade de

aprendizagem, evolução, e de autorregulação do sistema ao longo do processo. Nessa linha, as mudanças são encaradas como a expressão de um compromisso coletivo e sustentável no tempo, que importará reconhecer e destacar através da identificação de boas práticas com potencial para assegurar a consolidação de dinâmicas de inovação com tecnologias, sobretudo depois de o projeto chegar ao seu término.

Em termos operacionais, o Projeto Escol@s Digitais desenvolve a ação no terreno em torno de três eixos de intervenção distintos, mas fortemente articulados e orientados para a apoio à concretização da transformação digital desejada.

O primeiro eixo de intervenção inclui um conjunto de atividades relacionadas com a criação de um Observatório, visando a recolha, interpretação e sistematização de dados ao longo de todo o ciclo de vida do projeto, de forma a sustentar as decisões com base em evidências do terreno. Para além da elaboração de um diagnóstico inicial, as atividades previstas incluem o acompanhamento global das ações a desenvolver, a monitorização geral dos dados das escolas abrangidas e a avaliação final do projeto, com elaboração de relatórios anuais.

O segundo eixo de intervenção integra um conjunto de atividades que designámos de Certificação Digital e em que se distinguem três componentes de trabalho e de valorização do que é feito em cada agrupamento de escolas: i) a Certificação Digital dos Alunos, de modo a valorizar, apoiar e reconhecer a aquisição (intencional) de competências digitais, considerando naturalmente as aprendizagens que hoje se consideram socialmente relevantes no domínio do digital e o estágio de desenvolvimento dos alunos abrangidos pelo projeto; ii) a Certificação Digital das próprias Escolas, mediante a autenticação de mérito das escolas participantes pelo envolvimento, empenho e aplicabilidade ao longo do projeto, no que respeita à transformação do ambiente escolar e, em última instância, à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; e iii) a Orientação Pedagógica, visando o desenvolvimento do próprio modelo e procedimentos de certificação, tendo por objetivo alcançar conforto, confiança, segurança e domínio de ferramentas digitais por parte de todos os intervenientes no processo.

Por último, num terceiro eixo, toma-se como referência a filosofia designada de “Aprender Com Tecnologias” enquanto visão e modelo curricular de integração das tecnologias digitais privilegiado. Trata-se de um eixo estruturante do caminho a percorrer em direção à inovação e transformação digital, constituindo-se, em particular, como referência para a orientação para o trabalho a desenvolver com os professores no contexto do projeto.

Nele se defende uma visão assente num conjunto de premissas sobre o potencial que as tecnologias digitais podem assumir em contexto educativo, que importa explicitar: i) que a exploração das TIC pode trazer mais-valias ao processo de aprendizagem se claramente assumidas enquanto ferramentas com as quais o aluno é levado a refletir sobre o que está a aprender e sobre como está a aprender; ii) que a exploração das TIC constitui uma dimensão determinante do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos se o trabalho que os alunos são chamados a desenvolver com elas se enquadrar numa lógica de transversalidade curricular, assumindo as TIC como competência transversal; iii) que as TIC podem assumir um papel que vai muito para além de instrumento de suporte às práticas convencionais, o que costuma ser mais habitual, constituindo-se sobretudo como “parceiro intelectual” do aluno; iv) enfim, que as TIC podem induzir inovação dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que também permitem realizações que não era possível antes da sua existência.

Dito de outra forma, a ideia força deste modelo pedagógico de trabalho com tecnologias é que estas tecnologias detêm um elevado potencial para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser abordado de forma diferente, permitindo explorar uma imensidão de estratégias de trabalho que muito poderão contribuir, não tanto para a aprendizagem dos saberes curriculares, mas sobretudo para o desenvolvimento global dos alunos enquanto pessoas. De acordo com Papert (1997), o verdadeiro potencial das tecnologias digitais reside exatamente no facto de constituírem uma linguagem de expressão de ideias poderosas, permitindo aos alunos aprender quando as usam para elaborar ou criar algo, quando as utilizam como ferramenta de expressão de si mesmos, ou para comunicarem e interagirem com os outros, para resolverem problemas, enfim, quando, está presente uma atividade de maior exigência cognitiva.

SOBRE A MATRIZ DE ANÁLISE

Como referido anteriormente, a construção de uma Matriz de Análise (MA) faz parte integrante da abordagem metodológica definida para a análise *ex-ante* do projeto Escol@s Digitais. Corresponde, portanto, a uma etapa prévia da intervenção a realizar, considerada absolutamente indispensável para um conhecimento do ponto de partida com base em evidências e, nesse sentido, configurando uma exigência para o desenvolvimento de uma estratégia de intervenção adequada ao território educativo em questão, tendo em consideração as suas particularidades, limitações e também as suas expectativas em matéria de desenvolvimento e transformação digitais.

O processo de desenvolvimento da MA assentou numa reflexão e análise fundamentadas, por parte da equipa do projeto, sobre o que significa e implica o desafio de transformação digital em contexto educativo, considerando, naturalmente, a visão estratégica para a transição digital consignada no Programa de digitalização para as Escolas, assim como os pressupostos, os objetivos e os pilares de sustentação e de desenvolvimento do próprio Projeto Escol@s Digitais.

Como pode observar-se no Quadro 1, a matriz especificamente desenvolvida para apoiar a realização do diagnóstico inicial integra 12 dimensões de análise que poderemos organizar em três conjuntos específicos em função do seu foco, isto é, conforme incidam em aspetos referentes a dados de estrutura dos contextos escolares analisados (dimensões 1, 2, 3 e 4), em aspetos relacionados com as dinâmicas de trabalho internas de alguma forma determinantes da implementação das tecnologias digitais nas práticas em cada um desses contextos (dimensões 5, 6 e 7), ou a aspetos mais diretamente relacionados com os próprios professores, por exemplo em termos de competências e confiança no uso de tecnologias na sua atividade profissional, ou em termos de representações e expectativas relativamente à implementações da ideia de uma escola digital (dimensões 8, 9, 10, 11 e 12).

Dimensões de análise	Estrutura	Dinâmica	Professor
1. Rede de escolas	x		
2. Corpo docente e alunos	x		
3. Políticas locais para o digital	x		
4. Infraestruturas e equipamento	x		
5. Liderança		x	
6. Colaboração e trabalho em rede		x	
7. Desenvolvimento profissional contínuo		x	
8. Competência digital			x
9. Atitudes e confiança face ao digital			x
10. Representações sobre “escola digital”			x
11. Expectativas de realização profissional			x
12. Sugestões para a concretização do objetivo do projeto			x

Quadro 1. Dimensões de análise e respetivo foco

Do ponto de vista conceptual, a MA representa uma versão amadurecida do Quadro de Referência para Diagnóstico, Monitorização e Avaliação do Projeto Escol@s Digitais (cf. Apêndice 1), produzido entre março e maio de 2021 com o objetivo de identificar e eleger um conjunto de indicadores passíveis de mobilizar ao longo do projeto, em diversas fases, para fins de registo e análise sistemática dos efeitos e transformações sentidos na área do digital. Este quadro de referência, além de beneficiar da aprovação da Equipa Local, nomeadamente responsáveis dos Agrupamentos de Escolas e respetivos interlocutores privilegiados indicados para o projeto, responsáveis do Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho da Amadora e técnicos de educação da Câmara Municipal da Amadora, é sustentado na recolha e análise de informação constante de documentos de referência e instrumentos que passaram a integrar ações estratégicas e iniciativas já em curso a nível nacional. Destaca-se, mais concretamente, a documentação de apoio ao desenvolvimento do Plano de Capacitação Digital de Docentes e do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), ambos iniciados com um diagnóstico prévio, respetivamente, através das ferramentas de autorreflexão Check-In (baseado no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores anteriormente referido) e SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational technologies).

Neste sentido, uma parte das dimensões de análise consideradas na matriz apresentada anteriormente, nomeadamente as dimensões 5, 6, 7 e 8, representa um esforço de articulação e integração das perspetivas e orientações mais atuais, explicitamente expressas nos documentos enquadramentos das políticas educativas associados ao Plano Nacional de Transição Digital, reconhecendo os desafios da liderança transformadora, da colaboração e trabalho em rede, do desenvolvimento profissional contínuo e, ainda, do necessário investimento em oportunidades de formação especificamente orientadas para o desenvolvimento das competências digitais dos docentes, consideradas essenciais para a criação de um ecossistema de educação digital de elevado desempenho (Comissão Europeia, 2021).

A inclusão das restantes dimensões, traduz o resultado da sensibilidade teórica e prática dos investigadores envolvidos no projeto, representando, na essência, um movimento em direção ao reforço e consolidação de um modelo conceptual holístico para descrever, mapear e compreender a complexidade

inerente à digitalização e transformação digital das escolas (Haynes & Shelton, 2018; Jeladze & Pata, 2018). Entende-se, em última análise, que a intervenção a realizar com a finalidade de apoiar o processo de transformação digital em curso nas escolas do 1.º CEB da rede pública do Município da Amadora, deverá considerar de forma integrada a interação permanente entre macro e microprocessos (Hauge, 2016), condicionada naturalmente por regulamentações e políticas de diferentes escalas e interesses (Mausethagen, 2013; Ozga, 2019), mas também por distintas conceções e posturas pedagógicas sobre o modo como se entende e se usam as tecnologias para fins de aprendizagem (Costa et.al, 2012; Costa, 2019).

Explicitadas e fundamentadas as 12 dimensões de análise consideradas adequadas para a elaboração de um diagnóstico da situação à data do início do Projeto Escol@s Digitais, prosseguimos com uma descrição mais detalhada dos indicadores selecionados para a caracterização dos diferentes focos de análise, incluindo informação relativa às fontes e mecanismos previstos para a obtenção dos dados que se pretendem coligir, organizar e monitorizar ao longo do tempo, naturalmente com a flexibilidade necessária para acomodar novos desenvolvimentos e/ou exigências decorrentes das transformações em curso.

Indicadores para caracterização dos dados de estrutura

No que respeita aos dados de estrutura a considerar para a elaboração do diagnóstico inicial do Projeto Escol@s Digitais, identificaram-se quatro dimensões que agregam, no seu conjunto, 13 indicadores quantitativos e qualitativos, como se pode conferir no Quadro 2, abaixo apresentado. Para a obtenção, registo e monitorização dos dados em causa, foram delineados mecanismos próprios que passam pela recolha periódica de informações através inquéritos anónimos aplicados a todos os docentes do 1.º CEB que lecionam em escolas pertencentes ao concelho da Amadora, preenchimento de formulários destinados à caracterização de infraestruturas e equipamentos e análise documental com incidência em documentos estruturantes da vida das escolas (ex. Projeto Educativo, Plano E@D, Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), Plano do Programa TEIP, Plano de Inovação).

Dimensões	Indicadores
1. Rede de Escolas	N.º de Agrupamentos de Escolas
	N.º de Escolas
2. Corpo docente e alunos	Distribuição do número de professores, por tipo de vínculo laboral e por agrupamento/escola
	Caraterização socioprofissional dos docentes
	Experiência prévia dos docentes no projeto Amadora Aprender Digital [1.º ciclo]
	Distribuição do número de alunos do 1.º CEB, por ano de escolaridade e por agrupamento/escola
3. Políticas locais para o digital	Orientação estratégica dos agrupamentos de escola para o digital
4. Infraestruturas e equipamento	Distribuição do tipo de equipamentos, por agrupamento/escola
	Tipo e qualidade de acesso à internet por sala aula de cada agrupamento/escola
	Ratio dos dispositivos digitais para os alunos (computador e tablet), por agrupamento/escola
	Tecnologias disponíveis para alunos que necessitem de apoio especial, por agrupamento/escola
	Apoio e normas de utilização das tecnologias, por agrupamento/escola
	Informação complementar

Quadro 2. Indicadores para caracterização dos dados de estrutura

Indicadores para caracterização das dinâmicas internas

Para a caracterização das dinâmicas de trabalho internas relativas à implementação das tecnologias digitais nas práticas de cada agrupamento de escolas (dimensões 5, 6 e 7), deu-se primazia a indicadores apriorísticos. Isto é, indicadores extraídos de fontes secundárias de dados, no caso, procurando rentabilizar informações já existentes nas escolas, recolhidas e sistematizadas no âmbito das iniciativas de “autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz através da promoção da utilização de tecnologias educativas inovadoras”, baseadas na aplicação da ferramenta SELFIE, com vista ao desenvolvimento dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE). Em termos práticos, trata-se de uma opção que se fundamenta nos pilares do próprio projeto, no caso, enfatizando a importância de coesão, do envolvimento e da participação ativa de todas as partes interessadas. A seguir, no Quadro 3, apresentam-se os 13 indicadores selecionados e definidos *à priori* para os fins em vista.

Dimensões	Indicadores
5. Liderança	Estratégia digital
	Desenvolvimento da estratégia com os professores
	Novas formas de ensino
	Tempo para explorar o ensino digital (opcional)
	Regras sobre direitos de autor (copyright e licenciamento) (opcional)
6. Colaboração e Trabalho em Rede	Análise dos progressos no ensino e na aprendizagem com tecnologias
	Debates sobre a utilização de tecnologias
	Parcerias com outras escolas e/ou organizações
	Sinergias em prol do ensino e da aprendizagem à distância (opcional)
7. Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC)	Levantamento de necessidades de DPC para ensinar com tecnologias
	Participação em ações de DPC relacionadas com o digital
	Partilha de experiências na comunidade escolar sobre o ensino com tecnologias
	Utilidade de ações de DPC em que os professores participaram

Quadro 3. Indicadores para caracterização das dinâmicas internas

Indicadores para caracterização dos professores

Por último, no que toca à caracterização dos professores, definiram-se 12 indicadores apriorísticos que se distribuem de forma equitativa por apenas duas das cinco dimensões de análise consideradas para a elaboração do diagnóstico inicial (dimensões 8 e 9), como se pode verificar no Quadro 4, abaixo apresentado. Relativamente aos indicadores selecionados para dar corpo à dimensão Competência Digital, importa destacar a dependência dos mesmos face ao estipulado no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, 2018) – documento que se entende como base conceptual de referência ao já referido Plano de Capacitação Digital de Docentes. Já os indicadores definidos para a dimensão Atitudes e Confiança face ao digital beneficiam de trabalhos e estudos desenvolvidos por elementos da equipa de investigação (Costa et.al, 2012), nomeadamente no âmbito de projetos de intervenção anteriores, atendendo ainda à evolução do conhecimento sobre o tema (Bartolomé, 2021; Fu, 2013). No caso das dimensões 8, 9 e 10, optou-se por deixar a definição de indicadores em suspensão até à recolha efetiva de dados e consequente análise sobre as questões em apreço. Mantendo a lógica de processo partilhado na análise de necessidades, e à semelhança do processo de recolha de informações relevantes para a caracterização dos dados de estrutura, optou-se, também aqui, por recorrer a mecanismos de recolha de dados próprios. No caso, rentabilizando os momentos destinados especificamente à auscultação periódica de todos os docentes do 1.º CEB através da aplicação de

inquéritos anónimos. Nesse sentido, prevê-se a aplicação de um questionário com distintas escalas e partes, visando a recolha de informação diretamente relacionada com os próprios professores, expressa de forma holística nas designações assumidas para as dimensões 8, 9, 10, 11 e 12.

Dimensões	Indicadores
8. Competência digital	Envolvimento profissional
	Recursos digitais
	Ensino e aprendizagem
	Avaliação
	Capacitação dos aprendentes
	Promoção da competência digital dos aprendentes
9. Atitudes e Confiança face ao digital	Interesse pessoal
	Prazer
	Utilidade pessoal
	Interesse profissional
	Utilidade profissional
	Papel da tecnologia
10. Representações sobre o conceito de “escola digital” *	
11. Expectativas de realização profissional*	
12. Sugestões para a concretização do objetivo do projeto*	

* Dimensões a considerar para a elaboração do diagnóstico inicial, convergentes para a caracterização dos professores que exercessem as suas funções no território educativo alvo da intervenção, prevendo-se a definição de indicadores de natureza qualitativa à posteriori, a partir da análise de dados a realizar após a aplicação do questionário aos próprios docentes.

Quadro 4. Indicadores para caracterização dos professores

Estratégia de recolha de dados

Tal como no processo de criação da MA, a recolha de dados viria a contar igualmente com o envolvimento e participação ativa dos próprios professores, responsáveis e interlocutores-chave dos diferentes agrupamentos de escolas, e com os responsáveis do Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho da Amadora, bem como os Técnicos de Educação da Câmara Municipal da Amadora, numa linha estratégica que poderemos inscrever dentro das abordagens conhecidas como avaliação participativa de programas (Guba & Lincoln, 2011). Fortemente ancorado numa abordagem interativa e participativa, o trabalho desenvolvido parte do reconhecimento de que é indispensável obter informações em quantidade suficiente, a partir de fontes credíveis, e de modo coerente entre o que se deseja avaliar e os instrumentos de avaliação utilizados, tendo em conta, obviamente, o contexto, a situação e os sujeitos envolvidos. Neste sentido, procurou valorizar-se o diálogo e a participação ativa dos atores estratégicos, em diferentes momentos, mas também a triangulação de fontes e instrumentos para a recolha e análise de dados para dar corpo a uma visão integrada e pluralista, baseada no reconhecimento da diversidade de valores, representações e crenças sobre diversos aspetos e, em particular, sobre a dimensão digital na educação.

CONCLUSÃO

Tal como se referiu anteriormente, a construção de uma matriz de análise tinha como principal objetivo a realização de um diagnóstico que permitisse a tomada de decisão e fundamentação necessária ao desenvolvimento, por parte da equipa do projeto, de uma estratégia de intervenção adequada às especificidades dos agrupamentos de escolas e escolas que integram o território educativo do concelho da Amadora. Um diagnóstico que considerasse as singularidades e limitações de cada um desses contextos, incluindo também as suas expectativas e ambições em termos de desenvolvimento e transformação digitais. Nessa linha, procurou-se que a matriz de análise refletisse, quer os aspetos referentes à estrutura e organização, quer os aspetos relacionados com as dinâmicas de trabalho de alguma forma relacionadas com a implementação das tecnologias digitais nas atividades letivas, quer ainda a aspetos mais diretamente relacionados com os próprios professores, enquanto principais agentes educativos, tanto em termos de competências e confiança no uso de tecnologias na sua atividade docente, como ao nível das suas representações e expectativas relativamente ao que significa a implementação e desenvolvimento de uma escola digital.

A este propósito, é importante referir, em síntese, o valor instrumental da informação recolhida sobre cada agrupamento de escolas/escolas para a reflexão e discussão por parte dos seus diferentes atores (professores, líderes intermédios, diretores) relativamente às estratégias a implementar para promover o seu uso para fins pedagógicos e organizacionais. É precisamente nesta linha, de construção de uma visão partilhada para a integração das tecnologias digitais no processo educativo, mas também nos processos de informação e comunicação organizacional, e nos processos de desenvolvimento profissional, que nos parece situar-se a pedra de toque relativamente à capitalização do potencial que as tecnologias digitais encerram em termos de indução de inovação, transformação e mudança.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Editores Asa.
- Apple (2008). Apple Classrooms of Tomorrow — Today Learning in the 21st Century. *Apple*, 41. Retrieved from <http://www.acot2.com>
- BANCO MUNDIAL (1996). *The World Bank Participation Sourcebook*. Washington: Environmentally Sustainable Development, World Bank.
- Bartolomé, A. (2021). Revisando actitudes ante las tecnologías digitales, *Innovaciones Educativas*, 23. 12–15.
- The European Commission. “Digital Education Action Plan (2021-2027) – Communication”. 2021. https://ec.europa.eu/education/education-in-theeu/digital-education-action-plan_en
- Comissão Europeia (2021). *Orientações para a Digitalização até 2030: a via europeia para a Década Digital*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Bruxelas, Comissão Europeia.
- Conselho de Ministros (2020). *Plano de Ação para a Transição Digital*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril,
- Costa, F. (2016). Curricular development and ICT: From technological deficit to methodological deficit. *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference*, 436–447.

- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Lisboa: Santillana.
- Costa, F.A. (2019). Tecnologías digitales e innovación en prácticas y procesos educativos. In T. V. B. & T. M. F. (Eds.), *II Jornadas de Innovación Educativa: DIMEU: Google Suite para la educación cooperativa* (pp. 35-54). Publicacions de la Universitat Jaume I., 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7043807>.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Fu, J. S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112–125.
- Guba E, Lincoln Y. (2011). *Avaliação de quarta geração*, Campinas: Unicamp.
- Hauge T.E. (2016) On the Life of ICT and School Leadership in a Large-Scale Reform Movement. In E. Elstad (eds). *Digital Expectations and Experiences in Education*, 97-115. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-648-4_6
- Haynes, C. A., & Shelton, K. (2018). Beyond the classroom: A framework for growing school capacity in a digital age. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 271–281.
- Jeladze, E., & Pata, K. (2018). Smart, digitally enhanced learning ecosystems: Bottlenecks to sustain-ability in Georgia. *Sustainability*, 10(8), 2672. <https://doi.org/10.3390/su10082672>
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423–444. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9212-y>
- Mialaret, G. (1995). Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de la Recherche en Education*, Vol.2 (1). 165-183.
- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., & Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112(July). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. <https://doi.org/10.1787/bc6b6484-et>
- OECD (2019). OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/all-concept-notes/>
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ozga, J. (2019). The politics of accountability. *Journal of Educational Change*, 21, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09354-2>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>

APÊNDICE 1

Quadro de Referência para Diagnóstico, Monitorização e Avaliação do projeto Escol@s Digitais

Dimensões	Indicadores de referência	Fontes de dados
Infraestruturas e equipamentos	Infraestruturas digitais (especificar)	Recolha de dados através de Ficha de caracterização de Infraestruturas e equipamentos – formulário online a preencher pelos Interlocutores Privilegiados
	Dispositivos digitais para utilizar no ensino (pelos professores)	
	Acesso à Internet (considerar também a qualidade da conexão)	
	Apoio técnico	
	Sistemas de proteção de dados	
	Dispositivos digitais para os alunos (especificar)	
	Espaços físicos (adequação) ¹	
	Tecnologias para alunos que necessitam de apoio especial ¹	
	Bibliotecas/repositórios online ¹	
	Plataformas de apoio ao EaD ²	
Liderança (e Trabalho em Rede)	Estratégia digital do AE	Síntese extraída do relatório SELFIE (dirigentes), relativa ao Domínio A e Domínio B (indicadores *) Informação complementar: a) Projetos Educativos, b) Planos de EaD dos AE
	Envolvimento dos professores no desenvolvimento da estratégia digital	
	Incentivo a novas formas de ensinar com as tecnologias	
	Tempo para explorar novas formas de ensinar com as tecnologias ¹	
	Definição de regras sobre direitos de autor (copyright) e licenciamento ¹	
	Parcerias com outras escolas e/ou organizações*	
	Promoção de debates (na escola) sobre a utilização de tecnologias*	
Desenvolvimento Profissional Contínuo	Valorização e reconhecimento de boas práticas ²	Síntese extraída do relatório SELFIE aplicado aos dirigentes e aos <u>professores**</u> , relativa ao Domínio D.
	Levantamento de necessidades de DPC para ensinar com tecnologias	
	Incentivo à participação em ações de DPC relacionadas com o digital	
	Estímulo à partilha de experiências na comunidade escolar	
Competência Digital	Participação em atividades de DPC sobre o uso das tecnologias**	Recolha de dados através Questionário a aplicar a todos os professores do 1.º CEB
	Envolvimento profissional	
	Recursos Digitais	
	Ensino e aprendizagem	
	Avaliação	
Atitudes e Confiança	Capacitação dos aprendentes	Recolha de dados através Questionário
	Promoção da competência digital dos aprendentes	
Aprendizagens	Escala de Atitudes e Confiança	A definir
	Competências digitais dos alunos	
	Envolvimento dos alunos na escola	
	Resultados académicos	
(Auto)Avaliação	Resultados sociais	A definir
	Execução do planeamento	
	Concretização dos objetivos	
	Resultados obtidos	
	Qualidade dos processos e produtos	Recolha de dados através de instrumentos de registo de controlo das atividades e instrumentos específicos.

Legenda: (1) Indicadores de referência facultativos, identificados na ferramenta de autoavaliação SELFIE, (2) Indicadores de referência considerados de interesse intrínseco ao projeto Escol@s Digitais.

Nota: Da análise comparativa entre o DigCompEdu (2018) e a SELFIE constata-se que os aspetos considerados em cada uma das 6 áreas de competência aparecem diluídos em 4 domínios identificados na ferramenta SELFIE, designadamente: Domínio E: Ensino e Aprendizagem Parte 1 (Competências digitais dos professores), Domínio F: Pedagogia: apoios e recursos, Domínio G: Pedagogia: aplicação em sala de aula; Domínio H: Competências digitais dos alunos)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Ilda COSTA

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

il_costa@sapo.pt

Resumo: A sociedade é uma consequência das sucessivas mudanças, sociais e económicas, que têm ocorrido ao longo dos tempos. Na atualidade, devido aos avanços científicos, técnicos e tecnológicos bem como aos fenómenos da globalização, a metamorfose social e do mundo que nos rodeia é cada vez mais rápida quase não havendo tempo para refletir e se adaptar ao presente. No vaivém da multiculturalidade onde impera a diversidade, mas que se deve cultivar o respeito pela dignidade humana e igualdade de oportunidades, há que promover valores humanistas os quais devem ser o propósito da educação.

O Professor faz parte desta sociedade em constante e acelerada transformação e tem como principal missão formar jovens, futuros adultos, que sejam responsáveis, críticos, reflexivos, interventivos e autónomos, capazes de respeitar 'o outro' e o meio ambiente, isto é, preparar jovens que sejam capazes de promover uma sã e harmoniosa convivialidade. Assim, para melhor compreender as dinâmicas sociais e do meio envolvente, para fazer face à diversidade que é transportada para o interior da escola, o professor sente necessidade de atualizar e ou renovar conhecimentos, capacidades e atitudes na modalidade de formação contínua tendo consciência que, num contínuo processo de reflexão – ação, o lugar da formação é o lugar da profissão.

Tendo como suporte as ideias gerais expostas, apresenta-se como tema de investigação os desafios da contemporaneidade e a formação de professores. Com base neste tema, formulou-se a seguinte questão: De que modo a formação de professores pode contribuir para uma melhor compreensão dos desafios associados à contemporaneidade? Partindo desta questão, o objetivo geral do estudo consiste em compreender a relevância da dualidade formação de professores – sociedade contemporânea.

É uma investigação de âmbito qualitativo com recurso ao inquérito por entrevista para a recolha de dados e à técnica de análise de conteúdo para a respetiva análise.

Os resultados apontaram para o facto de a formação de professores ser relevante porque a sociedade está em constante mudança social e tecnológica e o professor precisa atualizar-se, através da formação, para poder responder aos desafios, nomeadamente, os do seu quotidiano profissional.

Palavras-Chave: Contemporaneidade; Desafios sociais; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Com a entrada no século XXI, na perspetiva de Delors (2005), hoje, o destino do ser humano não se limita à escala local, mas sim reveste-se de oportunidades à escala global, isto é, a humanidade está cada vez mais sujeita a uma interdependência mundial a vários níveis, nomeadamente, científico, político e cultural. O mercado livre, a livre circulação, o fim das fronteiras económicas complementada com as tecnologias de informação e comunicação promovem, nos indivíduos, uma consciencialização de globalização. Todas estas alterações à realidade do mundo atual desencadeia um sentimento de angústia e incerteza dificultando a procura de soluções, para os problemas, à escala mundial.

Já a uma escala local, e porque a formação de cada um passa pela escola, o professor é um profissional essencial à construção da instituição escolar. No desempenho da sua profissão, contribuem com os seus saberes (conhecimento), com os seus valores (relacionamento interpessoal) e com as suas capacidades para a construção de uma escola que se quer de qualidade. Porém, segundo Ramos and Afonso (2013), num “cenário contemporâneo, marcado por transformações e desafios, a atuação do professor torna-se cada vez mais complexa” (p.13644) levando-o a uma reflexão e análise contínua sobre o seu modo de trabalho e a sua prática em contexto de sala de aula, com o objetivo de melhorar a sua ação.

Com este estudo, de natureza qualitativo, pretende-se compreender a relevância da formação docente face aos desafios da sociedade contemporânea, a dita sociedade do conhecimento. Dos resultados obtidos, depreende-se que o professor sente necessidade de se atualizar de forma contínua para poder dar

resposta aos dilemas da contemporaneidade resultantes de uma sociedade que está em mudança económica, cultural e social.

O professor, segundo Silva et al. (2017), informa-se e forma-se dentro da sua profissionalidade procurando adaptar-se à nova educação com o objetivo de, por um lado, ajudar as pessoas e procurar formar cidadãos críticos capazes de dar a sua opinião e respeitar a opinião dos outros e, por outro, que consigam enfrentar e resolver crítica e criativamente os problemas sociais e ou ambientais.

DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade nunca foi constituída por um todo uniforme em que todos têm os mesmos ideais, os mesmos interesses. Porque ninguém vive sozinho, a sociedade encontra-se organizada em grupos (familiar, religioso, desportivo, etc.) estando, também, dividida em classes sociais representadas, frequentemente, por oprimidos e opressores, ou seja, pelos que são obrigados a trabalhar para sobreviver, e pelos que detêm o capital financeiro e com ele todos os meios de subsistência e têm, igualmente, por objetivo aumentar os seus dividendos (Mashiba, 2013). Ainda segundo o mesmo autor, associado à revolução industrial e ao aumento do capitalismo surge a necessidade de aumentar a produção de bens onde a mão de obra passou a ser grandemente substituída pelo uso de máquinas para produção em série pelo que agravou ainda mais a diferença de classes sociais. Deste modo, vivia-se numa sociedade fechada gerida pelo capitalismo – uma sociedade moderna, mas sólida e de tendências rígidas, firmes. Era necessário haver uma tomada de consciência das mudanças que estavam a acontecer no mundo contemporâneo e o cidadão integrar-se numa sociedade em mutação o que Bauman (2001) designou de “modernidade líquida” com tendências voláteis onde há uma constante necessidade de adaptação tal como a fluidez que um estado líquido consegue fazer.

A sociedade tal como refere Nóvoa (2019) está em constante metamorfose, tornou-se mais veloz e evidente com os avanços científicos, tecnológicos e com os fenómenos da globalização. Tudo acontece e se transforma muito rapidamente numa sociedade de consumo onde o ter é mais importante que o ser e os valores tal como a amizade, o respeito pelo outro e o amor tornaram-se banais. Nesta correria desenfreada, que é a vida contemporânea, não há tempo para se prender ao passado, pois a ansiedade e a insatisfação do presente são tão grandes que o sujeito está em constante procura de “novas-realidades” - ‘vida fluida’. Porém, a revolução tecnológica impulsiona novas formas de socialização, nova identidade tanto individual como coletiva favorecendo a comunicação com o outro, com o cidadão do mundo.

Esta “*modernidade líquida*” que assola a sociedade contemporânea, onde está tudo em mudança e onde se assiste à volatilidade da vida, das relações, particularmente sociais e económicas, não é possível ter a garantia de um trabalho para toda a vida, daí a necessidade de munir o cidadão do mundo com competências tais como: espírito crítico e criativo, autonomia, responsabilidade, capacidade de resolução de problemas, ser tolerante, respeitar o outro e o meio ambiente, que lhe permitam a adaptação às diferentes oportunidades que possam surgir. Deste modo, a escola tem a obrigação de garantir a aquisição dessas ferramentas e capacidades. Para tal, o professor que está na linha da frente no que respeita à formação integral do aluno (Nóvoa, 2019) e, porque não é imune à fluidez dos acontecimentos da contemporaneidade, precisa atualizar-se de forma continua procurando fazer formação tanto na sua área científica como em áreas mais transversais.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

As mudanças que ocorrem, no dia a dia estão associadas aos meios de comunicação, aos avanços técnicos e tecnológicos, à divulgação de informação e ao desenvolvimento social e educacional os quais criam novos e grandes desafios aos professores e à escola.

A massificação do ensino trouxe para o interior da escola uma população diversificada com interesses completamente distintos. Daí adveio a necessidade de implementar um modelo de ensino, ou seja, uma educação de qualidade que chegasse a toda a população estudantil. A educação não é um conceito estanque pelo que, segundo Nogueira (2015), a ideia de qualidade da educação é dinâmica e depende “do contexto histórico, cultural e temporal” (p. 161). Por sua vez, na senda de Delors (2005), a educação de qualidade deve garantir a todos, uma participação ativa, responsável e crítica na sociedade, de forma que todos se tornem cidadãos do mundo. Para tal, há que dotar os professores com uma formação de qualidade, ou seja, com uma formação adequada às exigências da comunidade escolar e da sociedade em geral.

A formação docente começa com a formação inicial que, devido à fluidez da sociedade, é apenas ‘a rampa de lançamento’ para uma formação que tem de ser permanente, isto é, uma formação ao longo da vida, de modo que o professor se muna, continuamente, de ferramentas, estratégias e competências para proporcionar formação adequada ao espaço e tempo dos cidadãos (alunos) tornando-os seres responsáveis, transformadores, críticos e cultos. Deste modo, o professor é um dos agentes responsáveis pela transformação da sociedade enfrentando grandes desafios para poder dar resposta às solicitações e exigências da atualidade (Prado et al., 2013).

A qualidade do ensino assenta, também, no princípio da ‘Educação para o Desenvolvimento Sustentável’ em todos os seus domínios, isto é, a educação. O ensino pretende promover o desenvolvimento de competências, capacidades, atitudes e valores que garanta, por um lado, o bem-estar de cada um e, por outro, um equilíbrio harmonioso do indivíduo com o ambiente e com o outro. Assim, a escola tem que promover a aquisição de consciência para a sustentabilidade tanto social como ambiental, pois só na tomada de consciência é que se age em coerência (Nogueira, 2015).

Com a massificação do ensino, a heterogeneidade de alunos em sala de aula aumentou e o professor precisou de adquirir competências profissionais para poder chegar a todos os alunos da melhor forma possível. Segundo o mesmo autor, Nogueira (2015) a qualidade da educação passa pela formação de professores de forma contínua. A formação contínua irá promover, nos intervenientes, o desenvolvimento em vários domínios, tais como: domínio de atitudes e valores, domínio de capacidades reflexivas e investigativas, colaborativas e relacionais, domínio de competências didáticas, organizacionais, técnicas e de gestão; etc.

Atualmente, a escola vive tempos muito conturbados, uma incerteza constante arrastada pela volatilidade da sociedade contemporânea contaminada por uma fluidez de discursos que absorve todo o espaço, físico e mental, e condiciona os modos de pensar o futuro e de agir no presente. Na perspetiva de Nóvoa (2009), surge a “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (p.28). Segundo este autor, não há melhor espaço para aprender a profissão docente do que a escola no diálogo, na troca de experiências, de práticas e de estratégias com os outros professores, nomeadamente, com os mais experientes. O autor afirma, ainda, que a reflexão conjunta sobre as práticas contribui para a

formação docente e permite transformar essa prática em conhecimento. Ainda segundo Nóvoa (2017), é preciso conceber “espaços e tempo que permitam um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução” (p. 1221) a cada docente, pois não há duas pessoas iguais - ‘dimensão pessoal’ pelo que cada um (professor) tem de encontrar a sua maneira própria de ser profissional - ‘dimensão profissional’. Ora, na complexa missão do “aprender a ser professor”, a formação de professores sairia muito mais enriquecida, se fosse organizada e ou pensada com base em situações concretas do contexto escolar (insucesso, indisciplina, programas de ação educativa entre outras situações).

Em suma, para fazer face aos desafios da contemporaneidade, o professor deve preocupar-se com o seu desenvolvimento profissional, num crescendo de aprendizagem e melhoria das práticas docentes com o objetivo de promover transformações na comunidade educativa, famílias e comunidade envolvente (Nogueira, 2015). Por outro lado, o professor deve fazer formação para se sentir atualizado e, desse modo, conseguir acompanhar a liquidez de uma sociedade em mudança que transporta para a escola situações que precisam, em contexto de sala de aula, ser encaradas e resolvidas transformando-as em aprendizagem. Hoje, como refere Silva et al. (2017), o professor não é só aquele que ensina, mas também guia, orienta e aponta caminhos para a construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Optou-se por uma investigação de âmbito qualitativa. Este tipo de investigação adequa-se à compreensão das subjetividades da problemática apresentada bem como às interatividades entre os indivíduos perante determinado fenómeno. Esta metodologia promove, no pesquisador, capacidade reflexiva facilitando o entendimento sobre a realidade e uma melhor compreensão e interpretação dos significados do contexto em estudo (Amado, 2016). Uma investigação qualitativa é dinâmica, naturalista, interpretativa e indutiva.

Atendendo à problemática apresentada, formulou-se a seguinte pergunta de partida: **De que modo a formação de professores pode contribuir para uma melhor compreensão dos desafios associados à contemporaneidade?**

Para responder à questão formulada, definiu-se como objetivo geral **“compreender a relevância da dualidade formação de professores – sociedade contemporânea.”**

Como objetivos específicos propôs-se:

- **Compreender** a necessidade e a importância em fazer formação de forma contínua;
- **Identificar** as opções dos professores quanto à formação que procuram;
- **Analisar** a forma como os professores avaliam a formação que frequentam.

Participantes no estudo

Foram nove (9) os participantes no estudo, seis (6) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino todos pertencentes a agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do Distrito do Porto, exceto um elemento que, à data, não tinha conseguido colocação. De salientar que a privacidade e o anonimato de cada participante foram salvaguardados pela utilização de um código individual.

Método e procedimento

Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi o instrumento que se achou mais adequado para a recolha de dados. A entrevista permite obter informação relevante e pormenorizada sobre o problema em estudo. A vantagem do uso desta técnica é que permite uma proximidade entre o investigador e os participantes o que facilita a recolha de informações e perceções que podem ser relevantes para o estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, organizou-se, cuidadosamente, o guião da entrevista, tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos do estudo. A entrevista foi gravada e seguidamente transcrita. Recorreu-se à análise de conteúdo para análise dos dados que, segundo Bardin, (2016) tem como objetivo converter um texto longo num conjunto de categorias e subcategorias devendo, as mesmas, serem objetivas e fiáveis para que se possa produzir resultados válidos.

Análise dos resultados

Quando o grupo de participantes, nove (9), foi questionado sobre a necessidade e as motivações que o levou a fazer formação de forma contínua, as respostas obtidas foram as seguintes: “fazer formação é muito importante (três participantes), “é fundamental para um bom desempenho profissional (dois respondentes), referiram também que era essencial (dois entrevistados), aludindo ainda que era importante fazer formação porque a sociedade e consequentemente a escola, o público que a frequenta, está a mudar”.

Os inquiridos apontaram, ainda, várias razões que os levaram a fazer formação contínua alegando que numa sociedade em constante transformação é necessário:

a) não parar no tempo: “para nós não estagnarmos” PA3; “A formação ... permite [ao] professor não estagnar enquanto professor ...” (PA4); “... porque a escola mudou ... nós sentimos essa necessidade ... de complementar a formação” (PA8).

b) acompanhar as mudanças, principalmente, sociais e a necessidade de se atualizarem: “é atualização. ... trabalhamos ..., com uma sociedade que está sempre em evolução” PA1; “... é conveniente mantermo-nos atualizados” PA8; “reciclando conhecimentos...” (PA2); “havia necessidade de aprofundar conhecimentos ...” (PA6);

c) refletir em grupo e evoluir profissionalmente: “refletir com os outros”, “... de alguma forma, evoluir...” (PA3); “Tem a ver com a evolução ... ou faz formação e vai acompanhando ... ou então cristaliza, ... o professor não pode cristalizar” (PA6).

Por outro lado, os participantes alegaram que era necessário fazer formação com o objetivo de melhorarem em áreas consideradas úteis ou em áreas que apontem inovação. Por exemplo: “fazer [formação] nas áreas que acha que é útil” (PA5); “... [formação] relacionada com a sociedade ou com a inclusão” (PA4); “... em áreas mais pedagógicas, mais transversais” (PA3); “... área da educação ... área da inteligência emocional” (PA7); “... [formação em] tudo o que tenha a ver com a parte humana” (PA9).

Em síntese, os participantes no estudo evidenciaram que a formação contínua é importante e faz sentido, pois evita a estagnação e sentem-se mais bem preparados para enfrentar os desafios colocados pela contemporaneidade, isto é, por uma ‘sociedade líquida’ que quase não dá tempo de interiorizar, de se adaptar à realidade presente (Mashiba, 2013).

Quando questionados quanto ao tipo de formação contínua que mais procuravam, responderam que, em primeiro lugar, procuravam formação na sua área disciplinar e só depois em outras áreas mais transversais como: inclusão, cidadania, sociedade, indisciplina, no âmbito das TIC, entre outras, que melhor se ajustassem ao seu desempenho profissional no momento. A título de exemplo, seguem algumas expressões proferidas pelos inquiridos: “Na área da minha disciplina (...)” (PA2); “... formação na minha disciplina, na minha área (...)” (PA3). “...direcionado ... [para] a minha área em particular ...” (PA4). “... formação específica na área de inglês” (PA1). “na minha área, sempre” (PA5).

Relativamente a áreas transversais, os participantes referiram, por exemplo: “indisciplina na sala de aula ...”, “problemas relacionais, interpessoais, cidadania” (PA2); “... de gestão de disciplina na sala de aula...” (PA3); “...algo relacionado precisamente ou com a sociedade, ou com inclusão ...” (PA4); “... área da inteligência emocional ...” (PA7); “nas literacias mediáticas...” (PA8); “... na área das TIC” (PA1).

Houve, porém, um participante que referiu que a escolha da formação contínua esteve associada a vários fatores tendo destacado três: as exigências que, no momento, são feitas ao professor; a utilidade da formação e as condições pessoais para fazer a formação.

Em suma, concluiu-se que o grupo de participantes procura fazer formação contínua, quer seja na sua área disciplinar quer seja em áreas mais transversais, para desse modo dar mais sentido à profissionalidade docente.

No seu quotidiano profissional, o professor não ensina apenas os saberes disciplinares. Na senda de Canário (2006), o professor é um ‘construtor de sentido’ é um ‘profissional da relação’ que está diretamente ligado à sociedade e respetiva evolução, por isso, faz sentido que se preocupe com a questão da formação de forma contínua, o mais abrangente possível, para poder contribuir para a educação plena dos alunos.

Quando os inquiridos foram questionados quanto ao modo como avaliavam a formação, analisando os resultados obtidos, verifica-se que a grande maioria (sete dos nove participantes) faz a avaliação da formação de acordo com a sua aplicabilidade no dia a dia profissional. Alguns exemplos:

“... se no fim conseguir ... alguma coisa que eu aplique na minha vida prática na escola” (PA1);

“Normalmente avalio pela aplicação prática. Se eu consegui aplicar ... alguma coisa do que aprendi” (PA6);

“... avalio em função do que fui lá aprender, se de certa forma eu estou a conseguir aplicar no meu dia a dia, nas minhas aulas ...” (PA8);

“Se na prática ... conseguir aplicar os saberes que vou adquirindo. Avalio-a logo como positiva” (PA9);

“... até agora todas as formações que frequentei foram uma mais-valia para a minha experiência [prática] profissional” (PA7).

Porém, dois dos inquiridos referiram que avaliaram a formação frequentada de acordo com os resultados atingidos no final da formação quando comparado com as expectativas definidas no início: “Tem a ver com a minha sensibilidade no início e no final da formação ...” (PA3); “Avalio ... [o] produto final. Como o produto final, ... tem-me interessado e [se] tem sido ...satisfatório...” (PA5).

Concluiu-se, ainda, que o grupo de participantes no estudo avaliou a formação realizada de forma contínua como sendo proveitosa, se, de algum modo, esta tiver aplicabilidade na sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fenómenos da globalização na contemporaneidade têm reflexos na vida da sociedade, nomeadamente, no modo como afetam os sistemas educativos. O fim das fronteiras e a livre circulação promovem uma heterogeneidade humana que acaba por chegar às escolas. Os fenómenos da modernidade acabam por exigir aos professores saberes e competências que a formação inicial não lhes facultou. Porém, há competências e habilidades que só são conseguidas em contexto de trabalho, ‘socialização profissional’ (Canário, 2006), isto é, resulta da experiência do seu quotidiano profissional ou são adquiridas através da formação contínua.

Da análise dos resultados, é possível inferir que para este grupo de participantes, a formação contínua faz sentido, o professor deve estar em formação permanente evitando a estagnação: *“não estagnar enquanto professor ...”* (PA4), sentindo-se, assim, mais bem preparado para enfrentar os desafios colocados pela “sociedade fluida” (Mashiba, 2013). Os participantes referiram, também, que a formação contínua é importante face à alteridade associada à modernidade, pois através dela conseguem acompanhar as mudanças, nomeadamente, sociais para além da atualização como refere, por exemplo, (PA1): *“é atualização. ... uma sociedade que está sempre em evolução”*. Também aludiram que a formação contínua lhes permitia refletir em conjunto e assim evoluir profissionalmente: *“refletir com os outros”, “... evoluir...”* (PA3); *“... faz[er] formação e vai acompanhando a evolução ...”* (PA6). Isto vai de encontro à ideia de Nóvoa (2019) quando refere que a formação de professores nunca está concluída, pois para acompanhar as rápidas mudanças sociais o professor precisa fazer formação de forma contínua, isto é, precisa fazer formação ao longo da vida, opinião também partilhada por Canário (2006).

Por sua vez, este grupo de participantes alegou a importância de fazer formação contínua para poder dar mais sentido à profissionalidade docente e melhorar competências em áreas consideradas úteis ou em áreas que apontem inovação, uma vez que no seu quotidiano profissional o professor não partilha apenas saberes disciplinares: *“... fazer [formação] nas áreas que acha que é útil”* (PA5); *“... em áreas ... mais transversais”* (PA3), isto é, a formação contínua de professores é uma forma de adquirir competências, capacidades e habilidades para melhor responder aos desafios do seu quotidiano, nomeadamente, profissional.

Quanto à avaliação da formação que frequentou, o grupo de participantes referiu que avalia a formação realizada como sendo muito positiva, caso as aprendizagens adquiridas na formação venham a ter aplicabilidade na sua prática profissional: *“Se na prática ... conseguir aplicar os saberes ...”* (PA9) ou então se a formação foi de encontro às expectativas pré-definidas: *“Tem a ver com a sensibilidade no início e no final da formação ...”* (PA3).

A formação contínua de professores não é apenas uma necessidade de atualização e inovação, mas também para dar resposta aos reptos lançados pelas mutações sociais, essencialmente, em contexto escolar, uma vez que o sistema de ensino está em sintonia com as alterações sociais.

A formação de professores deve ter em conta os desafios da contemporaneidade numa perspetiva de preparar cidadãos capazes de mobilizar competências, frutificar talentos e potencialidades criativas do ser humano bem como responsabilizar cada indivíduo pela realização do seu projeto pessoal (Delors, 2005). Deste modo, teremos futuros cidadãos críticos e criativos capazes de enfrentar e resolver construtivamente os problemas que afetam a sociedade bem como indivíduos aptos para formar e dar, convictamente, a sua opinião.

A escola é um microssistema da sociedade assimilando todos os desafios da modernidade do mundo exterior, que interioriza, cabendo ao professor a missão de ajudar a solucioná-los. A escola e os seus agentes (professores) têm de estar munidos de competências, ferramentas e estratégias que poderão ser adquiridas através da formação contínua e da reflexão sobre o seu quotidiano profissional.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2016). A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. P. Costa, F. N. Souza & D. N. Souza (Orgs.). *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios*. (pp. 39-67). Ludomedia. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/2027451>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauman, Z. (2001) *Modernidade Líquida*. Zahar.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas* (1.^a ed.). Artmed.
- Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir* (9.^a ed.). Asa.
- Mashiba, G. C. X. (2013). *Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire*. [Tese de doutoramento, Universidade estadual do Maringá].
- Nogueira, L. M. E. S. (2015). Formação contínua de professores: Requisitos para um ensino de qualidade. In Ana Cristina Pires Ferreira (Org.). *II Colóquio cabo-verdiano de educação – CEDU 2015. Políticas e práxis da educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais*. (pp. 160–169). Edições Uni-CV.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Prado, A. F., Coutinho, J. B., Reis, O. P. O., & Villalba, O. A. (2013). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf
- Ramos, P. P. & Afonso, M. S. (2013). O professor na contemporaneidade: suas práticas e desafios. *Educere*. 13643-13650. https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8090_6204.pdf
- Santos, B. S., Spagnolo, C., & Stöbaus, C. D. (2018). O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: Implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *Educação*, 41(1), 74–82. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>
- Silva, D. V., Moura, E. J., Torres, F. J., Silva, J.P., Silva, M. G. A., Santos, M. R. (2017). O Perfil do professor do futuro e suas contribuições para a educação. *Revista Diálogos*, 18, 293-307. d.o.i. 10.13115/2236 1499v2n18p293

A UTILIZAÇÃO DE SMARTPHONES COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

José Maria Magalhães da CUNHA

Instituto Dom José- Universidade Estadual Vale do Acaraú
josemacunha@hotmail.com

Ana Paula Lima BARBOSA

Faculdade Ari de Sá
ana.barbosa@aridesa.com.br

Flávio Muniz CHAVES

Instituto Dom José- Universidade Estadual Vale do Acaraú
flavioufc2@gmail.com

Francione Charapa ALVES

Universidade Federal do Cariri
francione.alves@ufca.edu.br

Michelline da Silva NOGUEIRA

Universidade do Porto
michellinequeiroz81@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo pesquisar a utilização de smartphones na educação superior em uma universidade privada do município de Fortaleza, Brasil, no curso de pedagogia. O objetivo do texto é investigar o grau de conhecimento dos professores e dos alunos em relação às possibilidades que esses equipamentos proporcionam na sala de aula. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa utilizando questionários estruturados e semiestruturados. Utilizamos a ferramenta do aplicativo Google Formulários® e correio eletrônico via Outlook® para coletar e tabular os dados da pesquisa. Após a análise detetamos que professores e alunos precisam se adequar a esta nova realidade tecnológica. Os resultados obtidos e a metodologia utilizada por esta pesquisa podem servir como fonte de referência para futuras pesquisas que busquem aprofundar e obter resultados mais abrangentes, inclusive para fins pedagógicos. Concluímos que há necessidade de mudança de perspectiva e adaptação ao contexto digital no qual estamos inseridos, professores e estudantes. É preciso portanto, que o contexto educacional ressignifique o uso das tecnologias em sala de aula, notadamente do uso de aparelhos celulares, criando possibilidades, negociando situações e diminuindo conflitos, a fim de cooptar essa ferramenta e torná-la a serviço das aprendizagens.

Palavras-chave: Educação. Smartphones. Ensino-Aprendizagem. Celulares. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Sempre fomos entusiastas das ferramentas que a tecnologia está nos proporcionando, compactando cada vez mais os celulares e os *tablets*, provendo-os de novos recursos, equiparando-os a potentes computadores *desktop*.

A utilização de *smartphones* está fortemente disseminada entre as crianças, jovens e adultos, devido à gama de possibilidades de aplicativos que proporcionam a comunicação pessoal e/ou em grupos de redes sociais, tais como o WhatsApp®, Facebook®, Instagram®, Twitter®, Telegram®. Este mesmo telefone móvel pode ser utilizado para aprendizagem, desde que se tenha um aplicativo dedicado ao ensino de determinado assunto ou disciplina e possua uma forma de avaliar o aprendizado. Conforme Jesus et al. (2017, p.1686), “o uso do *smartphones* pelos jovens é algo habitual e estes os utilizam em qualquer ambiente, até na escola, lugar onde costuma ser proibido o uso”.

Mesmo com a criação de políticas de acesso às tecnologias, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (2007), os laboratórios de informática ainda vêm sendo usados como único recurso tecnológico por muitos estudantes de escolas públicas. As redes de ensino receberam apoio para a aquisição de equipamentos e investimento na montagem desses laboratórios, entretanto, cabe aos municípios a contrapartida da infraestrutura. Vale lembrar que pesquisas (Carvalho, Oliveira, 2019) nos alertam que os laboratórios de informática das escolas públicas possuem computadores, entretanto, eles são subutilizados, por falta de pessoal preparado ou até mesmo internet.

A utilização do laboratório favorece a realização de atividades, por meio das quais os estudantes se engajam para aprender conceitos ligados aos temas escolares, usando jogos, tutoriais, exercícios, práticas e outras modalidades de *softwares* educacionais e/ou objetos de aprendizagem que têm como principal objetivo estimular e consolidar aprendizagens.

Muitos professores não estão habilitados à utilização da tecnologia da informação de forma adequada. Entretanto, ressaltamos a importância desse uso para que novas formas de ensinar e aprender se façam presentes nas escolas, não se limitando apenas a disciplinas específicas do currículo, mas de forma a auxiliar o professor no ensino de diversos conteúdos escolares, pois há uma gama de oportunidades a serem exploradas pelos professores e pelos estudantes.

Atualmente, existem muitas inovações tecnológicas passíveis de serem utilizadas pelo professor em sala de aula, através das quais tem-se a possibilidade de acessar grande volume e variedade de informação. Para que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma correta, um componente fundamental é a formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar e não apenas vista como um acessório ou aparato marginal.

Há a percepção de que a utilização de dispositivos móveis em sala de aula pode prejudicar o aprendizado dos estudantes, por tirar-lhes a atenção e o foco dos professores e, principalmente, do conteúdo a ser estudado. Em sentido oposto, entretanto, defende-se que os celulares podem ser recursos didáticos muito úteis à aprendizagem, desde que previamente seja estudada a forma de sua utilização e o professor seja capacitado à utilização de aplicativos direcionados à sua disciplina.

Baseado neste cenário, decidiu-se realizar uma pesquisa qualitativa e quantitativa em uma Instituição de Ensino Superior da rede privada do município de Fortaleza, Ceará, Brasil, no curso de Pedagogia, no ano de 2020. Para isto, foi produzido um questionário estruturado que foi respondido pelos discentes (18), com perguntas específicas e outro questionário semiestruturado direcionado aos docentes (02), aplicado via *Google Forms*. A partir dos resultados apresentados por meio dos questionários, foi possível proceder à análise sobre a utilização dos *smartphones* ou *tablets*, em determinadas disciplinas, com vistas à melhoria da relação ensino-aprendizagem nos cursos de graduação superior.

A UTILIZAÇÃO DE SMARTPHONES COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A tecnologia de celulares iniciou seu desenvolvimento no Brasil nos anos 1990, no Rio de Janeiro, através da estatal brasileira Telebrás – Telecomunicações do Brasil S/A. O primeiro celular no Brasil foi um aparelho da Motorola, o PT-550, apelidado jocosamente pela população de “tijolão”, pois seu peso era cerca de 400 gramas e sua tela mostrava apenas 7 dígitos e alertas do sistema.

Em 1998, a empresa Nokia lançou o modelo Nokia 6160, com preço e facilidades de uso mais atrativos, tornando-se o mais vendido na década de 1990. A partir deste modelo, foram lançados aparelhos com mais recursos: possibilidade de troca da capa para o público jovem.

No início do ano 2000, os modelos de celulares passaram a ter recursos mais aprimorados, como a bateria com maior autonomia, a tela passou a ter recursos gráficos, possibilidade de comunicação direta entre aparelhos e computadores, via Bluetooth®, bem como a inserção de câmera fotográfica. Em 2002, com a chegada da tecnologia 3G – aumento da velocidade de conexão, os celulares puderam ser integrados a redes de computadores, possibilitando o envio e a recepção de e-mails, apresentando telas coloridas e viabilizando a troca de mensagens entre os aparelhos.

No ano de 2007 é que os celulares passaram a ser considerados *smartphones*, pois o telefone celular começou a possuir um sistema operacional, por meio do qual tornou-se possível instalar aplicativos, gerenciar aplicações e ter várias funcionalidades em um mesmo equipamento. Em 2011, estes equipamentos passaram a possuir a capacidade de ter duas ou mais operadoras distintas, por exemplo: no mesmo equipamento podemos ter as operadoras TIM® e VIVO®, com números distintos. Em 2013, iniciou-se o período de conexão 4G, dando ainda maior velocidade na troca de informações e navegação na internet.

O mercado de *smartphones* está concentrado entre as fabricantes Samsung (Coréia do Sul), Huawei (China), Apple e Motorola (Estados Unidos), Xiaomi (China), às quais dominam o mercado mundial. Atualmente existem no Brasil por volta de 424 milhões de dispositivos digitais, tais como telefones móveis, computadores, tablets e notebooks. É o que revela a 31ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP, 2020). O número de *smartphones*, chega, portanto, a 234 milhões de aparelhos e 190 milhões de computadores (desktop, notebook e tablet) em uso no Brasil em junho de 2020.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) - Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o o celular é o mais utilizado para acessar a internet, sendo 98,1% (2018) e 98,6% (2019) que optaram por esse aparelho, em comparação ao microcomputador 50,7% (2018) e 46,2% (2019), televisão, 23,1%(2018) e 31,9% (2019) e tablet, 12%(2018) e 10,9% (2019). Com base nestes números, encontramos uma crescente utilização dos aparelhos digitais para acesso à Internet dentre outros recursos. Ressaltamos que o acesso a Pandemia da Covid-19, contribuiu pra que esse cenário se consolidasse.

Há uma grande disponibilidade de aplicativos educacionais para *smartphones*, tanto em plataforma Android como em IOs. Ressalta-se que haja ainda há aplicativos para a gestão e acompanhamento escolar, como o controle de notas, controle de presença, agenda escolar, comunicação entre professor e sua turma, dentre outros.

Sobre os discentes e o uso de dispositivos móveis nas instituições de ensino

Há muito que se debate sobre a utilização de celulares nas escolas e universidades, principalmente na utilização destes equipamentos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com uma pesquisa divulgada no final de 2018, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGIBR), o percentual de professores que utiliza os aparelhos celulares para complemento das atividades com os alunos cresce a cada ano.

Os acessos à comunicação e à tecnologia evoluíram muito atualmente, existindo um fluxo contínuo de informações que impulsionam uma interação mais efetiva e rápida entre todos. Essas transformações provocaram mudanças profundas de uma geração para outra, sobretudo em relação ao uso de celulares.

Nesse cenário, o uso pedagógico da tecnologia pode contribuir enormemente com a motivação dos estudantes. Embora o uso do celular em sala de aula tenha sido por muito tempo inaceitável, hoje o cenário é bem diferente, principalmente no ensino superior, muito embora no estado do Ceará, a Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008 proíbe o uso de “equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas” (Ceará, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação prevê o uso da tecnologia na escola, tendo em vista que a sociedade está imersa no meio digital. Sendo assim, é evidente a importância de se explorar esse recurso em prol da formação do aluno e da sua interação com o mundo.

Jovens e crianças têm contato muito cedo com a tecnologia e especialmente com telefones celulares, de forma que esta geração já possui o domínio superlativo desses recursos, tornando estes equipamentos de fácil utilização para o trabalho pedagógico. Normalmente já possuem capacidade de realizar pesquisas através dos sites mais comuns de busca, como o Google®, que apresenta uma variedade enorme de achados, tanto como textos, como vídeos, imagens, documentários, etc.

Os discentes são ainda capazes de se comunicar, utilizando-se de aplicativos como o WhatsApp®, o Twitter®, o Telegram®, o Messenger®, o Tinder®, Facebook® dentre outros, com uma linguagem própria, cheias de abreviações e figuras, simulando conversas complexas e completas. Estão familiarizados com a utilização e configuração dos *smartphones* para acessos de redes WiFi ou 4G, bem como são capazes de instalar seus aplicativos preferidos, utilizando os recursos da Internet.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos a partir do instrumental de coleta de dados com os professores e os estudantes participantes da pesquisa.

O questionário para os docentes, composto por perguntas objetivas e diretas foi respondido por dois professores. Esses, afirmaram que, de fato, o *smartphone* já é um bem de consumo acessível a todos, fazendo parte do dia-a-dia dos estudantes em sala de aula e que os alunos não possuem regras nem direcionamentos para a utilização desses dispositivos móveis específicos em sala de aula, por isso, a proibição de seu uso em sala de aula, praticamente não surtiu os efeitos esperados, pois praticamente todos utilizam.

A principal preocupação do professor, é que com a presença dos *smartphones* em sala, há dificuldade de coibir sua utilização durante as explicações, quando os alunos parecem perder o foco, trazendo interferências e dispersões na sala de aula, na sua perspectiva.

Os professores também indicaram que não há estratégias pedagógicas definidas para a utilização de celulares dentro da sala de aula como ferramenta educativa. Sendo um recurso muito apreciado pelos alunos, consideram que poderia contribuir de forma importante para a aprendizagem.

Em relação aos questionários respondido pelos discentes, esses foram respondidos por 18 pessoas de um total de 23 do grupo estudado. Conforme os dados levantados pelo instrumento, 78% dos estudantes possui telefones móveis. Além disso, a pesquisa identificou que o *smartphone* faz parte do dia-a-dia desses jovens, inclusive em sala de aula. Para Dayrell (2007), os jovens ostentam junto dos seus

corpos roupas, acessórios, *piercings*, brincos ou tatuagens para marcar a adesão individual ou coletiva de um determinado estilo e também para pontuar um *status* social desejado. O autor observa que o uso de aparelhos eletrônicos, principalmente os celulares, têm mostrado grande impacto no cotidiano juvenil, carecendo de maiores estudos esse fenômeno.

O grupo que respondeu ao questionário possui uma faixa etária que varia de 25 a 59 anos, sendo 89% do sexo feminino, residindo em diversos bairros da cidade de Fortaleza. Desses, 66% são solteiros, 34% casados ou com relação estável; 83% estão empregados, 44% com renda entre 1 e 3 salários mínimos e 28% acima de 3 a 6 salários mínimos. Pelo perfil observado temos, portanto, a predominância feminina no grupo, a qual possui atividade remunerada.

Em relação ao valor do *smartphone*, que está diretamente ligado aos recursos financeiros dos respondentes, não houve informação predominante, inclusive, com alunos que disseram não saber o valor aproximado de seu aparelho. Sobre a principal finalidade de possuir o modelo de aparelho celular específico, foi possível optar por mais de uma resposta: possuir um dispositivo móvel porque precisam se comunicar com amigos/familiares aparece em primeiro lugar entre as respostas, com 83,3%; a alternativa relativa ao acesso à *internet* e para realizar pesquisas ficou em segundo lugar com 72,2%; já a opção relativa ao acesso às redes sociais ficaram em terceiro lugar, com 55,6%. A opção de outros motivos, teve menor importância e foi assinalada apenas duas vezes, na qual os estudantes responderam que era para “Trabalho e pesquisa” e “Questões de trabalho”.

Estas respostas revelam que o *smartphone* está inserido na comunicação direta com pessoas da família e de amigos, através de aplicativos de mensagens, redes sociais, além de ser utilizado como fonte de informações, como acessar a internet e realizar pesquisas. Nota-se que a utilização de aplicativos ficou em quarto lugar com 50%, mostrando que o *smartphone* não está sendo bem utilizado em sua plenitude para esse fim.

Os estudantes responderam sobre o que motiva a utilizar o aparelho celular em sala de aula, conforme demonstramos a seguir: Oito (44,4%) estudantes assumem que utilizam os celulares em sala de aula do mesmo modo que usam no dia-a-dia. Cinco (27,8%) não usam os *smartphones* em sala de aula. Dois (11,1%) utilizam para realizar pesquisas em sala de aula. Um (5,6%) afirma usar por não ter atividade de aula, quando resolvem acessar/utilizar este dispositivo móvel. Um (5,6%) usa para realizar pesquisas e um (5,6%) usa para registrar as aulas.

No cotidiano escolar, convive-se com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social. (Dayrell, 1996, p. 137).

Os estudantes levam seus celulares à escola, utilizam seus aparelhos no ambiente escolar, nos corredores, durante as aulas, nas pausas de aulas, de forma explícita. Esses alunos não estão apenas levando para escola experiências vividas fora dali, mas utilizam o celular em sala de aula, assim como utilizam nos ônibus, nas ruas, nas praças, em casa, no cinema, etc.

Atualmente, não possuir um *smartphone* demonstra uma limitação no poder de consumo, estar desconectado com as tecnologias e uma restrição de interação social que se limita à presencialidade face a face, ou à exigência de acesso a um computador, desde que conectado à *internet*.

O questionamento sobre quais os usos são feitos do *smartphone* em sala de aula, os estudantes puderam assinalar diversas opções, apresentadas a seguir: os alunos assinalaram em média 1,67 respostas. Fazer pesquisas em sites de buscas (Google, Bing, entre outros sites) com 72,2% foi a primeira opção dentre os usos feitos em sala de aula; responder / enviar / ver mensagens de redes sociais (WhatsApp / Facebook / Instagram) aparece em segundo lugar com 33,3%; atender / fazer ligações, com 22,2% foi a terceira opção, com os que não usam os celulares em sala de aula. Jogar, Ver / fazer / editar fotos / imagens e ouvir músicas com fone de ouvido, cada um foi assinalado somente uma vez, com 5,6%, aparecem entre as opções menos importantes. Ressalta-se que a utilização dos *smartphones* pesquisando em sites de buscas, demonstra o interesse do aluno em se apropriar de mais conhecimentos do assunto tratado pelos professores, uma vez que há facilidade desses sites de busca ofertarem várias respostas e rápidas, podendo-se visualizar e ler sobre um assunto específico.

O uso do aplicativo *WhatsApp* para troca de mensagens, aparece na segunda colocação das respostas dadas, demonstrando que os grupos de interesses para envio de conversas estão na própria escola e não fora dela. Segundo pesquisa divulgada em dezembro de 2015, pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), o aplicativo *WhatsApp*, com 93% das respostas, é o aplicativo mais utilizados entre os brasileiros.

A inclusão da maioria das expressões culturais no sistema de comunicação integrado baseado na produção, distribuição e intercâmbio de sinais eletrônicos digitalizados tem consequências importantes para as formas e processos sociais. Por um lado, enfraquece de maneira considerável o poder simbólico dos emissores tradicionais fora do sistema, transmitindo por meio de hábitos sociais historicamente codificados: religião, moralidade, autoridade, valores tradicionais, ideologia política. Não que desapareçam, mas são enfraquecidos a menos que se recodifiquem no novo sistema [...]. (Castells, 1999, p. 461-462).

A pergunta que buscou revelar se os alunos acreditam que o uso do telefone móvel pode atrapalhar o decurso das aulas, obteve como respostas: nove (50%) estudantes acreditam que o uso do celular em sala de aula pode atrapalhar de alguma forma; enquanto sete (38,9%) afirmam que não atrapalha; e dois (11,1%) disseram não saber. Conforme estes dados, é possível afirmar que há aparente contradição entre os alunos, na forma de pensar. A maioria afirmou que o uso do celular pode atrapalhar nas aulas, mas conforme mostram as informações contidas na Tabela 2, os próprios estudantes dizem fazer vários usos do celular em sala de aula.

Mesmo sabendo que durante a aula existam momentos vagos, o tempo é predominante utilizado pelos professores em aulas expositivas e/ou realização de atividades. Dessa forma, é possível verificar que os alunos entendem que na sala de aula existem normas e regras a serem cumpridas, que disciplina e atenção estão relacionadas ao aprendizado e boas notas nas avaliações, assim, o uso do celular na sala de aula com fins não pedagógicos passa a ser um problema.

Na última pergunta, foi questionado se os alunos se sentem constrangidos quanto à proibição ou não do uso do celular em sala de aula. Observa-se que treze (72,2%) estudantes não se incomodam com a utilização do *smartphone* em sala de aula, quer seja proibido ou não. E apenas cinco (27,8%) alunos se sentem constrangidos pela sua utilização.

A utilização na sala de aula parece estar relacionada ao tempo vago entre explicações, atividades demasiadamente demoradas, ausência do professor, realização de pesquisas sobre o assunto que o professor está explicando, para tradução de textos, ou até para necessidade de contato com a família e/ou amigos. Enfim, há grande variação de motivos para a utilização dos *smartphones* nos espaços escolares, mesmo sabendo que esta atitude pode prejudicar a concentração, tanto do docente como do restante da sala. Os professores podem até tentar coibir o uso do celular em sala de aula, pois fica evidente que seu objetivo é dar continuidade aos conteúdos, sem ter que ficar chamando atenção dos alunos. Nagumo (2014) nos relata que:

[...] há leis e regulamentos escolares que proíbem o uso desses aparelhos na escola, contudo é o professor que define as regras de uso na sala de aula. Muitos acabam por liberar o uso após o término de uma atividade para que o aluno se distraia e não atrapalhe os demais. Os estudantes tendem a transgredir as proibições e usar seus celulares por terem tempo livre na escola ou estarem entediados com as aulas. Além disso, querem se comunicar e entrar nas redes sociais ou mesmo sanar dúvidas da aula com consulta rápida à internet. Como consequências gerais desse uso, há distração dos alunos, problemas de privacidade, como a disseminação de conteúdo inadequado e “cola” nas provas. Neste cenário, indica-se que a escola compreenda as questões sociais e culturais relativas a este costume dos jovens e enxergue o fenômeno como uma oportunidade de aproximação. A escola pode negociar com os alunos para que ocorra o uso responsável desses aparelhos nesse ambiente. Assim como aproveitar a comunicação na internet para estabelecer diálogos com estes jovens e trabalhar questões éticas em relação ao uso da tecnologia. O uso inteligente da tecnologia na escola pode propiciar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e interessante aos alunos. (p. 6)

Atualmente, o *smartphone* possui recursos equivalentes a um notebook, por meio do qual as pessoas se comunicam através de aplicativos de mensagens instantâneas, inclusive com a possibilidade de realizar uma ligação telefônica comum através de aplicativos específicos. Também utilizam para acessar a *internet*, enviar e receber *e-mail*, acessar um banco para pagar contas, visualizar as redes sociais, fazer registros através da câmera fotográfica, ouvir música, ler livros, consultar as condições do tempo, guiar o motorista para determinados endereços através de mapas, etc., ou seja, possui inúmeras funcionalidades, e estas já estão inseridas na rotina da maioria dos alunos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a importância do *smartphone* para um grupo de professores e alunos e investigar como esse uso se manifesta em sala de aula. A metodologia utilizada possibilitou a produção de dados fundamentais na constituição das análises baseadas nesses estudos e nos demais referenciais.

Foi confirmado durante esta pesquisa que os estudantes usam os celulares em sala de aula na grande maioria, para fins diversos, mesmo que os usos não estejam relacionados aos conteúdos de aula. Utilizam-no também em sala de aula para auxiliar em atividades de aula, fazer pesquisas, trocar mensagens de *WhatsApp*, atender ligações, ver/fazer fotos.

Espera-se, em breve, ouvir os docentes dizerem: “- Alunos, liguem seus *smartphones*! ”, em vez da insistente reclamação e ordem para que os desliguem. Quando isso se der, haverá alinhamento entre o mundo digitalizado e o contexto da sala de aula e práticas pedagógicas que buscam dar respostas ajustadas a esse contexto.

A proibição do uso dos dispositivos móveis em sala de aula, sob a justificativa de que impedem o foco dos alunos, principalmente no ensino superior, não deve mais prosperar. Antes dos telefones móveis, a atenção dos estudantes era desviada por recados, conversas paralelas e mensagens em papel. Para impedir a dispersão dos estudantes, práticas pedagógicas alinhadas ao tempo e práticas sociais atuais são um caminho próspero. O aluno precisa entender que o conteúdo e a forma desse ser mediado faz sentido e que ele, autonomamente, como adulto, pode acessá-lo, por meio de uma ferramenta que está à mão.

Essa tecnologia e ferramentas digitais podem ser utilizadas como estratégia para motivar e despertar o interesse dos alunos a apreenderem os conteúdos, tornando as aprendizagens dinâmicas e interativas, fazendo-se uso de vídeos *on-line*, de realidade virtual, por meio de óculos específicos, de realidade aumentada, *podcasts*, etc. – recursos didáticos esses planejados e propostos pelos docentes. Ou seja, trata-se de não mais lutar contra os telefones celulares, mas de utilizá-los em favor da ação docente que contribui com aprendizagens significativas para alunos do ensino superior.

Outra forma de utilizar as tecnologias digitais a favor das aprendizagens está nas práticas avaliativas, por meio de variadas formas e instrumentos disponíveis em plataformas e aplicativos que tem interface com os *smartphones*, em que o docente pode avaliar, de forma rápida e ágil, erros e acertos dos alunos, obtendo informações, de imediato, sobre os níveis de aprendizagem desses, podendo, assim, redirecionar sua prática pedagógica.

Não se pode deixar de mencionar a “gameificação”, que consiste na ação de tornar “jogo” os conteúdos curriculares, de forma lúdica e interativa. A utilização da gamificação, conforme evidenciam estudos que se robustecem a cada dia, conduzem os estudantes a superiores níveis de compreensão das atividades propostas, porque o jogo é componente do humano.

Compreende-se a necessidade de mudança de perspectiva e adaptação ao contexto digital no qual estamos inseridos, professores e estudantes. É preciso portanto, que o contexto educacional ressignifique o uso das tecnologias em sala de aula, notadamente do uso de aparelhos celulares, criando possibilidades, negociando situações e diminuindo conflitos, a fim de cooptar essa ferramenta e torná-la a serviço das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. Volume I. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra
- Carvalho, M. A. & Oliveira, T. Infraestrutura de redes e dos laboratórios de informática de escolas públicas de Conselheiro Lafaiete, R. *UFG*, Goiânia, v. 19, e-60605, 2019, 1-15.
- Dalfovo, M., Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, 01-13.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dayrell, J.(2007). A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 1105-1128.
- Jesus, C. F. A.; Ferreira, A. M. B.; ALVES, M. F., SILVA, E. M.; MESQUITA & Silva, N. A. (2017). *O uso dos smartphones no cotidiano dos jovens e os principais aplicativos utilizados para auxiliar nos estudos – um estudo de caso*. *Enciclopédia Biosfera*, v.14 n.25; p. 20171686.

-
- Lima, P. R. B (2012). *O uso de celular como recurso didático*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Nagumo E. (2014). *O uso do aparelho celular dos estudantes na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2014.

A EDUCAÇÃO COMO CALEIDOSCÓPIO OU CONSEQUÊNCIAS INCONSEQUENTES

Eliana CURVELO

IFPR - Campus Palmas

curvelo.eliana@gmail.com

Resumo: As políticas públicas no que se refere à educação no Brasil são inúmeras, ainda que, não estejam plenamente implementadas devido, talvez, à sua dimensão continental, está sempre sob críticas. É recente o direito à educação de todos os cidadãos no Brasil, previstas nas Leis, são princípios de que o ensino brasileiro será realizado em bases de igualdade no acesso e permanência; na liberdade para aprender; ensinar; pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; mas, principalmente pelo reconhecimento de que deve ser respeitado o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Desta forma, qualquer tergiversação sobre estes princípios, demanda, no mínimo, responsabilidade sobre as concepções pedagógicas, ensinadas, na formação dos professores/educadores, seja no ensino público e ou privado. A proposta deste texto se assenta em aproximações acerca de conceitos de modernidade, cultura, das identidades, de currículo e de práticas pedagógicas que permeiam as representações de professores responsáveis pela formação de professores e educadores por meio de práticas pedagógicas que, ainda, se apresentam por meio de conceitos rígidos, tradicionais e de não reconhecimento da cultura do outro – as consequências inconsequentes. Para a transformação, premente ao compreender que a pluralidade e a multiculturalidade de todos os partícipes permeiam os comportamentos sociais e vice-versa; não sendo diferente na ação do profissional do professor que é responsável pela formação de educadores e professores. O caleidoscópio como metáfora para a transformação dos olhares sobre a educação.

MODERNIDADE E AS CONSEQUÊNCIAS INCONSEQUENTES

A partir do conceito da modernidade líquida iniciamos o nosso percurso reflexivo, os princípios de certeza que regeram nossa sociedade, estão desmoronando; diversos grupos sociais, numa tentativa conservadora, tentam manter o *status quo* pela negação de novos olhares e na recusa da compreensão de que a sociedade precisa de outras interpretações (BAUMAN, 2013; 2008; 2001).

A escola é local privilegiado, culturalmente, para as mudanças sociais, mas dogmatismos pedagógicos e a falta de diálogos prevalecem, fragilizando a comunicação de aportes teóricos contextualizados às realidades sociais, criando distâncias entre a teoria e a prática na educação formal.

Consideramos, desta forma, consequências inconsequentes pois imobilizam e perpetuam a cultura da queixa e não a de transformação, necessária e imprescindível para a transformação dos pensamentos para atuar nesta sociedade complexa.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman, a cultura seria “um agente de mudança do *status quo*, e não de sua preservação” (2013, p.12). A cultura deveria ser o meio para educar, melhorando, nossos hábitos e costumes e, estimuladora da sociedade. Entretanto, coexiste uma cultura na qual se dividem entre os “detentores do conhecimento (ou pelo menos acreditavam nisso) e os ignorantes (ou aqueles assim descritos pelos audaciosos aspirantes ao papel de educador)” (BAUMAN, 2013, p.13).

Para este autor, a cultura no decorrer dos anos, foi “transformada de estimulante em tranquilizante; de arsenal de uma revolução moderna em repositório para a conservação de produtos” (BAUMAN, 2013, p.15). A cultura torna-se instrumento ao seduzir indivíduos para se tornarem consumidores; remodelando continuamente as liberdades individuais, em que cada um é gerente de sua própria vida, perdendo o sentido e o respeito as individualidades e ao coletivismo, portanto, do ideal inicial de cultura.

Para Boaventura de Souza Santos, a cultura vem perdendo seu sentido e significado histórico e, notadamente, fragilizando as identidades culturais em que:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações [...] que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (Santos, 2003, p. 135)

Desta forma, os processos de identificação e suas identidades, torna-se tema ressurgente da modernidade, visto que, os desenvolvimentos históricos não são mais lineares; não se trata de uma construção ideológica diferente das demais, mas do entendimento que, na escola, se negam as subjetividades dos diversos contextos culturais que existem e coexistem na sociedade.

EDUCAÇÃO – PLURALISMOS E MULTICULTURALISMOS

Neste ponto, é necessário entender que a educação realizada no Brasil, repleta de pluralismos e de multiculturalismos, de dimensão continental, necessita de profissionais que consigam mediar o ensino e a aprendizagem de seus sujeitos, reconhecendo as identidades e culturas. Esse reconhecimento perpassa pela compreensão que a pluralidade se configura nas formas como cada indivíduo se comporta socialmente, visto de que pertencem a etnias, famílias, níveis, ambientes, heranças genéticas que interagem e se interrelacionam nos espaços multiculturais.

Em relação ao conceito de multiculturalismo, mencionamos a concepção de Hepburn (2005) sobre multiculturalismo e a necessidade de uma educação multicultural, cujo objetivo é:

Ampliar a base de uma determinada cultura, ao mesmo tempo reforçando o respeito e a compreensão dos outros. Trata-se de estender o alicerce cultural de uma nação [...] e de incentivar [...] línguas e culturas. Esse tipo de educação incita diversos grupos étnicos a enriquecer as normas, a visão e os valores nacionais da cultura existente. Essa concepção de multiculturalismo pode ser comparada a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto. (HEPBURN, 2005, p. 254)

Entretanto, segundo Lahire (2006) há a necessidade de saber que, a importância de transformar o olhar é perceber que, mesmo atualmente, ainda encontramos em diversos níveis culturais e sociais pessoas que “estão habituadas, [...] a pensar “a cultura” (o arbítrio cultural que se impõe e se faz reconhecer como a única “cultura legítima”) em suas relações com as classes sociais ou com frações de classes, o que leva a denunciar as desigualdades sociais no acesso à Cultura” (LAHIRE, p.15, 2006).

Estas relações e interações são continuamente realizadas, permitindo aprendizagens, algumas que não devem e nem podem ser definidas de “uns sobre os outros”, mas, de forma responsável de “uns com os outros”, intencionalmente, para diminuir as desigualdades das culturas existentes.

A compreensão e o entendimento da cultura no contexto da modernidade, independentemente de suas localidades e orientações filosóficas, sociais e econômicas, se torna premente para a superação da cultura da queixa, dos “nós e eles” e das percepções dicotômicas, que persistem nos comportamentos sociais e, por meio desta, encontrar meios para construir e ter instrumentos que permitam pensamentos flexíveis, e não dogmas, nas interações de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais.

São interações que, dependendo dos contextos e circunstâncias de cada ambiente educacional, tenham aportes teóricos e práticos, como o currículo em ação, ou seja:

Um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como o desempenho de ações. [...] o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. (SACRISTÁN, 2013, p.279)

A construção de um currículo em ação, deve ser construído coletivamente, e em atenção às individualidades, identidades, pluralismos e multiculturalidades que estão presentes no ambiente escolar.

No Brasil, a redemocratização é recente e, atualmente o Estado Democrático de Direito, encontra-se fragilizado. Entrevemos a sua importância no ambiente escolar, posto que:

A essa democracia só interessa um processo educacional propiciado por uma escolarização que atenda às demandas de inclusão e de qualidade em termos de acesso e permanência dos seus cidadãos nas instituições. [...] onde a sociedade é altamente miscigenada e desigual, a dimensão sociocultural assume um papel relevante na formação dos cidadãos e define a escola necessariamente plural, impondo novos padrões aos procedimentos de ensino[...]. A democratização da escola e a educação, como um direito fundamental e subjetivo de todos os cidadãos, modificam o papel dessa instituição que passa de excludente para inclusiva. (LEMES, 2013, p. 247)

Ressalta-se que a democratização da escola e a educação, como um direito fundamental e subjetivo de todos os cidadãos, ainda, não é vivenciado plenamente nas instituições educativas. Para passar de excludente para inclusiva é preciso mudar os papéis que determinam hierarquias sociais pois, ainda, coexiste o papel do professor que, diante de seus estudantes, utiliza argumentos e discursos que diferem de suas práticas pedagógicas.

Logo, o ambiente educacional na formação de professores e educadores, com preleções e regras, mantém a heteronímia e ou comportamentos anômalos entre seus partícipes. Para sua transformação é necessário assumir que todos os conhecimentos e métodos, tidos como regulares e certos, não respondem aos futuros incertos e potenciais a que estamos submetidos em suas diversas modernidades: a modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a pós-modernidade (SANTOS, 2010) e a modernização reflexiva (BECK, GIDDENS, LASH, 2012).

Segundo Bauman:

Os humanos pós-modernos devem, portanto, ter a capacidade de, mais do que desenterrar uma lógica escondida na pilha de eventos ou padrões ocultos em coleções aleatórias de manchas coloridas, desfazer seus padrões mentais depressa e rasgar as telas ardilosas em um brusco movimento da mente; lidar com suas experiências da forma como uma criança brinca com um calidoscópio [...]. (BAUMAN, 2008, p. 161)

Para Boaventura de Souza Santos, a pós-modernidade “é uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade” (SANTOS, 2010, p. 103). Os autores Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scotth Lash consideram que a modernização reflexiva acontece quando “começa a refletir sobre si mesma. O que acontece quando a modernização, compreendendo seus próprios excessos e espirais viciosas da subjugação destrutiva começa a se assumir como objeto de reflexão [...]” (BECK, GIDDENS, LASH, 2012, p. 171).

Essas acepções demonstram que as regras sociais estão mudando, ao mesmo tempo em que outras surgem, sendo necessário um “aprendizado terciário” – que é quebrar a regularidade, livrar-se dos hábitos e fazer arranjos familiares nos fragmentos que surgirem, prossegue ao revelar que “longe de ser uma distorção do processo educacional e um desvio de seu verdadeiro objetivo, adquire um valor adaptativo supremo e se torna crucial para o que é indispensável ‘equipamento para uma vida’” (BAUMAN, 2008, p. 161).

Segundo Hepburn (2005), o mosaico, como figura de linguagem, seria a composição das diversas culturais; optamos pelo caleidoscópio, brinquedo e instrumento, é metáfora da mudança paradigmática da educação, se modifica constantemente, para apreender o instante e se transforma, se metamorfoseia em múltiplos desenhos e diversos saberes, em composições que podemos orientar pela inclusão ou exclusão dos partícipes em seu processo educacional.

Exclusão nas práticas docentes que determinam comportamentos de todos, pois são interrelações de valores, atitudes, personalidades, culturas, pluralidades, multiculturalidades e, portanto, das identidades. Segundo Perrenoud:

É difícil mensurar o caráter repetitivo de nossas próprias ações e reações, e ainda mais complicado é perceber os efeitos negativos da forma reiterada em que ignoramos, aterrorizamos ou ridicularizamos um determinado aluno, formulamos orientações, impedimos os aprendizes de refletir sozinhos antecipando-os às suas perguntas, etc. (PERRENOUD, 2002, p.143)

Logo, para transformar o olhar que determina as práticas pedagógicas do ensino e da aprendizagem, é preciso ensinar práticas reflexivas que superem o modelo de controle coercitivo para um modelo de autocontrole, a tomada de consciência.

PRÁTICA REFLEXIVA – IMPEDINDO AS CONSEQUÊNCIAS INCONSEQUENTES

Quando deflagramos as palavras em conjunto - consequências inconsequentes, consideramos, em relação à educação, como ideias dogmatistas e tradicionais reprimem práticas pedagógicas que respeitam as pluralidades e as multiculturalidades no espaço educativo.

A formação filosófica e teórica é imprescindível na formação de professores, entretanto, pela falta do exercício de práticas reflexivas, de colocar os componentes curriculares em sintonia com a “voz dos alunos” (SACRISTÁN, 2013, p. 276), se torna uma consequência inconsequente.

A formação do educador para as modernidades, perpassa por uma prática reflexiva que auxiliará o reconhecimento dos contextos sociais de pluralidade e de multiculturalidade. Segundo Perrenoud:

A formação [...] tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, [...]. Nada disso pode ser adquirido por um toque de magia, só pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. Todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que esta reflexão gere aprendizagens de forma automática[...]. Alguns têm a capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou falta de sorte; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma destas atitudes contribui para uma prática reflexiva [...]. (PERRENOUD, 2002, p.17)

Toda mudança é hercúlea, pois as tergiversações existem e nos impede de assumir a responsabilidade de garantir os direitos de sua educação, de forma democrática, ainda que, em processo e não na democracia plena como o desejado para o projeto de nação do Brasil.

A escolarização, para que realmente seja plena e democrática, precisa de professores que sejam em sua prática reflexiva, autores e atores de sua ação e prática pedagógica e que “aceitem formas de envolvimento, de incerteza, de risco e de complexidade” (PERRENOUD, 2002, p.18). Sendo necessário tomar consciência das fragilidades da ação e dos esquemas subjetivos que permeiam nossos pensamentos e, portanto, nossa prática pedagógica.

Neste ponto, nossas indagações convergem para os questionamentos que Perrenoud (2002) nos incita a pensar formas que articulem o paradigma reflexivo e o reconhecimento de um inconsciente prático

no contexto da formação de professores. Professores estes que, além dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem ensinados, devem estar preparados para trabalhar os contextos da modernidade e, ainda iluminar cada estudante. Iluminar as formas sutis de interpretação do mundo que cada indivíduo possui através de suas identidades, pluralidades e multiculturalidades e que comunicam e retroalimentam aos saberes do professor – o que professa um saber.

O ponto de vista de Perrenoud (2002) sobre uma prática reflexiva é encontrado no paradoxo de “aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer” (MERRIEU, 1996, in: PERRENOUD, 2002, p. 18) é, sobretudo, romper com os tradicionalismos de uma cultura na educação no qual existe um projeto de controle na educação do outro. Fazer o que não se sabe fazer; é aprender que “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais” (PERRENOUD, 2002, p.190).

A formação de professores e educadores, ainda, precisa alcançar uma prática reflexiva que antecipe e que inspire as transformações culturais, indo ao encontro das pluralidades e multiculturalidades de todos os partícipes e, que esteja preparada, pois:

As sociedades se transformam – vão e vêm. As tecnologias mudam, o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, se agravam, são recriadas em novos terrenos. Os atores encontram-se em múltiplos campos sociais; a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo (PERRENOUD, 2002, p. 189).

Essas reflexões ressaltam a importância da preparação dos professores e educadores para as transformações culturais advindas dos contextos das modernidades, que não devem ser realizadas de forma defensiva; deve ser um projeto maior, de integração dos saberes.

A articulação dos saberes por meio de um currículo em ação, um trabalho de cooperação que respeita as subjetividades e, nesta interrelação, a compreensão, as formas de agir, de pensar e de respeito às liberdades individuais, se tornam naturais para enfrentar com responsabilidade, os riscos da modernidade.

APROXIMAÇÕES

Ao deflagrar a educação – consequências inconsequentes, como provocação, se busca por meio de aproximações conceituais de cultura, de modernidade, de identidade e de um currículo em ação, compreender e entender os contextos sociais no qual estamos inseridos e que necessitam o reconhecimento das pluralidades e multiculturalidades. Entretanto, para que a educação se realize, será imprescindível outros comportamentos; romper as consequências inconsequentes das tarefas que se realizam para cumprir a burocracia, do ensino descontextualizado, da ignorância e da corrosão do fazer pedagógico no é “assim mesmo” e “não há outras formas de agir ou de pensar”.

Que as práticas reflexivas tenham as identidades em um caleidoscópio/ensino e aprendizagem, apreendendo as culturas, visto como metáfora é, sob a luz das teorias e dos movimentos de nossas práticas, as inúmeras possibilidades de novos olhares sobre a educação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *A Cultura no Mundo Líquido Moderno*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. 111p.

- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008. 321p.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258p.
- BECK, A.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- HEPBURN, M. A. O multiculturalismo, as mídias e a educação. In: DELORS, J. *Educação para o século XXI*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 254-256. 260p.
- LAHIRE, B. *A Cultura dos Indivíduos*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. 625p.
- LEMES, S. S. A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias. In: *Cadernos de Formação: Formação de professores na gestão escolar – volume 2 – D27/D28 – Unesp/ UNIVESP – 1ªed. 2012. Graduação em Pedagogia*. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65510/1/u1_d28_v2_t05.pdf Acesso em: 27 de setembro de 2021.
- MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* Tradução: Vanise Dresh. 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. 348p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EJA EM INTERFACE COM O TRABALHO

Ednalva Fiuza de Santana do NASCIMENTO

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

fnalvafiuza@gmail.com

Kátia Simone Filardi MELO

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

katiafilardi@yahoo.com.br

Teresa Cristina Neris MENDES

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

teresaneris@gmail.com

Tania Regina DANTAS

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

taniaregin@hotmail.com

Resumo: Este trabalho teve como objetivo identificar práticas pedagógicas em EJA que tenham interface com a categoria trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos, a partir do mapeamento de artigos publicados na Plataforma de Periódicos da Capes. Visava entender mais a condição de oprimido e a necessidade de libertação, contemplando artigos no período de 2011-2021, e os seus resultados trouxeram contribuições para a teoria e a prática da EJA. Trata-se de uma pesquisa em uma abordagem qualitativa e como metodologia utilizou-se o estado do conhecimento que permite uma busca e síntese das produções científicas em um repositório de informações que podem tecer ideias sobre essa temática. Para fundamentação teórica, optou-se pelas pesquisas de Ciavatta e Frigotto (2012), Dantas (2019), Romanowski e Ens (2006) e Sanceverino (2017). A investigação foi ancorada na categoria trabalho como princípio educativo por considerar um imperativo categórico na prática da EJA, haja vista que a formação de jovens e adultos trabalhadores atende às demandas socioeconômicas e educativas para o mundo do trabalho. Constata-se que, nos últimos anos, a expansão do número de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna fundamental a construção de estado do conhecimento na área, abrindo espaços para revisões de literatura capazes de compor o estado da arte que mapeia temas, inferindo ideias a partir de referenciais teóricos, metodologias e resultados alcançados pelos estudos realizados. Os resultados encontrados na pesquisa são relevantes pois contribui com reflexões acerca dos vínculos trabalho e educação, além de produzir dados e informações permitindo outras análises, estudos e questionamentos sobre o tema estudado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas; Trabalho como Princípio Educativo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo tem origem nas leituras, reflexões e diálogos críticos realizados na disciplina Seminários Temáticos, ministrada pela professora Dra. Tânia Regina Dantas no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, na Modalidade Mestrado Profissional – MPEJA/UNEB. Pesquisa produzida no contexto de Pandemia da Covid-19, que nos colocou em isolamento social e impôs a reorganização das aulas do Programa no formato síncrono e assíncrono do ensino remoto.

Com intuito de buscar compreender como a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempla práticas pedagógicas que incorporam o trabalho como princípio educativo com homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, negros, indígenas e seus descendentes, todos originários de classes trabalhadoras e como se constitui para esses grupos um processo de inclusão no mundo do trabalho. Torna-se imprescindível pensar essa realidade de inclusão/exclusão com o rigor científico e crítico, pois entende-se que a pesquisa é um dos caminhos que além da teoria, fundamenta práticas de investigação que permite traçar caminhos, metodologias populares inovadoras, que contribuam para as mudanças no campo da EJA e conseqüentemente, na educação e na sociedade.

Constata-se que nos últimos anos a expansão do número de pesquisas sobre a EJA, torna fundamental a construção de estado do conhecimento na área, abrindo espaços para revisões de literatura capazes de compor o estado da arte que mapeia temas, inferindo ideias a partir de referenciais teóricos, das metodologias e resultados alcançados pelos estudos realizados.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 37) nos últimos anos existe uma produção em “[...] programas, cursos, seminários, encontros, na área de educação nos mais variados aportes”, com publicações em dissertações, teses e artigos, que pesquisam sobre educação e a formação das pessoas em espaços escolares. Com essas sinalizações, pode-se afirmar que faltam estudos que façam um mapeamento mais detalhado para examinar o conhecimento já elaborado sobre o tema estudado neste artigo.

As autoras Dantas e Laffin (2015) publicaram um artigo no qual consideram a necessidade de se efetuar um mapeamento das pesquisas produzidas no campo da EJA na Bahia, o que se vem constituindo uma das metas principais dos projetos de pesquisa elaborados por pesquisadores da área.

Estudos e reflexões sobre a pesquisa no campo da EJA têm avançado na atualidade, mas ainda existem lacunas, em diversos aspectos e um deles perpassa pela ideia que esses grupos já deveriam ter acesso maior ao conhecimento sobre o mundo do trabalho e não permanecer sempre na condição de oprimido.

Para entender mais a condição de oprimido e libertação, essa pesquisa tem por objetivo principal identificar práticas pedagógicas em EJA que tenham interface com a categoria trabalho como princípio educativo nessa modalidade, considerando-se o período de 2011-2021, a partir do mapeamento de artigos publicados na Plataforma de Periódicos da Capes.

A construção deste artigo está ancorada em uma investigação sobre o estado do conhecimento no campo da EJA realizada por Dantas (2019), Dantas e Laffin (2015) e sobre formação docente em EJA. Os referentes trabalhos de pesquisa aportaram significativas contribuições para se realizar as pesquisas na/da EJA, de modo que apontam o caminho metodológico para a construção do estado do conhecimento.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UM IMPERATIVO CATEGÓRICO PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os estudos que levam em consideração o trabalho como princípio educativo nos remetem a uma questão diretamente ligada à concepção que temos sobre o que é o homem, como ele se educa na relação com o mundo e com os outros. Na concepção marxista, podemos dizer que o trabalho como princípio educativo está ligado a uma ideia anterior, a de que o trabalho é a característica essencialmente humana e é sua atividade formadora por excelência, (Ciavatta, Frigotto, 2012; Sanceverino, 2017).

Pensar a educação, tomando o trabalho como princípio educativo, possibilita reflexões neste contexto histórico de luta por uma concepção e prática pedagógicas libertadora e emancipatória, especialmente na EJA, cujos sujeitos estão marcados por formas de trabalho alienantes e desumanizantes, antes mesmo de completar a formação escolar.

Para Sanceverino, “trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento.”, (2017, p.4). A condição humana é forjada pelo trabalho ao longa da história, e, segundo a

autora, para “Engels (2009, p. 11), o trabalho “é a condição básica e fundamental e criou o próprio homem”, (Engels, 2009, apud, Sanceverino, 2017, p. 4). Pelo trabalho são criadas as formas de existência humana, na compreensão da autora as mãos “[...] no dizer de Freire (2002, p. 31), “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”.” (Freire, 2002, apud, Sanceverino, 2017, p.4).

No capitalismo, o trabalho como princípio educativo apresenta contradições, se por um lado, gera alienação, exploração e desigualdade, por outro pode ser uma fonte fecunda de conscientização, emancipação humana e transformação social, (Ciavatta, Frigotto, 2012). Em meio à exploração e alienação, o trabalhador se organizou em diferentes movimentos sociais e passou a agir, em um movimento contra hegemônico, contra as condições de exploração e alienação do trabalho gerando novas conquistas para parcelas de trabalhadores até que se atinja a superação do capitalismo.

A discussão sobre o trabalho como princípio educativo relacionada à EJA é fundante, precisa ser libertador e conscientizador da realidade presente, pois os educandos que buscam formação em turmas de EJA, em suas experiências de vida experimentam as diversas formas de trabalho. A mediação pedagógica referenciada na concepção de trabalho como princípio educativo, possibilita uma formação emancipadora e construtora de uma outra sociedade. No entendimento de Sanceverino (2017, p. 10), “[...] um princípio que possibilita acesso à humanização e, portanto, pode contribuir com a transformação social.”

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 e as propostas de currículo da EJA expressos na Resolução CNE/CEB, n. 1 de 2000 e na Resolução CEE, n. 239 de 2011, contemplam o tema trabalho ladeado a outros temas de estudo. As possibilidades de assuntos para estudos e problematização do tema trabalho é proposto por Sanceverino (p.16, 2017), “[...] uma vez que esse tema constitui muitas possibilidades de reflexão sobre o mundo do trabalho a partir de variados assuntos, entre eles: formas distintas de produção no Brasil: redução das desigualdades sociais; a qualidade de vida e de trabalho dos trabalhadores [...]”.

As reflexões, em sala de aula, dessas e de outras questões que envolvem a vida coletiva dos educandos jovens e adultos, permitem uma compressão mais profunda e articulada dos fenômenos e da realidade concreta vivida por eles.

O mapeamento de artigos, pelo caminho do estado do conhecimento desenvolvido pelas autoras, também professoras da EJA, permite identificar a concepção do trabalho como princípio educativo, nos campos teórico e prático relacionados à EJA. A experiência das autoras nos segmentos referentes ao ensino fundamental e médio, aproxima a investigação das suas práticas e, ao mesmo tempo, acrescenta e aprofunda o entendimento do campo teórico traçado a partir de leituras e das pesquisas investigadas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO PARA DESENVOLVER O ESTADO DO CONHECIMENTO

A produção de um Estado do Conhecimento é uma revisão sistemática de literatura sobre uma determinada temática, sendo essencial para a produção do conhecimento científico proposto. As pesquisas delineadas como Estado do Conhecimento têm natureza bibliográfica, exploratória com abordagem qualitativa. Com essa metodologia, iremos destacar como as produções científicas do tema abordado se constituem como relevantes para reflexões sobre o trabalho como princípio educativo.

Esclarecemos que este artigo se constitui em uma investigação no campo da educação, e, de acordo com Dantas (2019, p. 438), “[...] a investigação no campo da educação vem assumindo novas perspectivas teóricas, novas epistemologias, diferentes modos de conhecimentos [...]”. O entendimento de

Dantas sobre pesquisa, comunga com a “percepção de Ludke e André” que dizem “[...] que para pesquisar ‘é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele’.” (Ludke e André, (2008), *apud*, Dantas, (2019, p. 437).

Para a realização deste estudo, criamos alguns caminhos, pelos quais percorreremos a trajetória metodológica. A seguir, apresentamos como procedemos nas seguintes etapas:

- Construção do protocolo de pesquisa: nesta etapa definimos a questão de pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos, a definição dos descritores de busca e a definição das bases de dados.
- Definição da pergunta: como base para o nosso estudo, a pergunta da pesquisa se estabeleceu da seguinte maneira: o que diz a literatura científica sobre a categoria Trabalho como Princípio Educativo na Educação de Jovens e Adultos?
- Busca dos estudos: a base de dados selecionada para o nosso estudo foi a Base de Periódicos da CAPES - CAFE CAPES que é uma comunidade acadêmica federada, como acesso exclusivo para quem tem vínculo institucional. Um dos principais motivos para escolha dessa base de dados porque permite realizar um levantamento da produção de pesquisas relacionadas ao tema investigado no ambiente acadêmico, temas que foram submetidos a uma banca interna de apreciação e de avaliação. Além de que, apresentam uma diversidade de artigos nos mais variados idiomas. A equação de pesquisa que adotamos, foi: “Educação de Jovens e Adultos” e “Trabalho como princípio educativo”.
- Seleção dos estudos: após a busca na base de dados, verificamos a necessidade de se estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Os critérios de inclusão foram: artigos que tenham a palavra da equação de pesquisa no título, no resumo, nas palavras chaves ou que apareçam nas páginas textuais, e o critério de exclusão, foi, artigos que não tenham a palavra da equação de pesquisa no título no resumo ou nas palavras chaves ou fora do âmbito educacional.
- Coleta de dados: utilizando a equação de pesquisa e o critério de inclusão de trabalhos publicados nos últimos 10 anos, encontramos 15 artigos no banco de dados CAFE CAPES, dos quais foram feitas a leitura dos títulos, palavras-chave e resumo. Quando não era possível identificar a categoria buscada (trabalho como princípio educativo), também foram feitas leituras seletivas do trabalho completo.

Esse critério de validade foi replicado no processo por três investigadoras, garantindo o rigor da análise, elaboração de síntese e a tabulação dos dados. Para concluir o processo, o próximo passo é a apresentação dos resultados.

O QUE DIZEM OS RESULTADOS DO ESTUDO ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste trabalho, buscamos direcionar o nosso olhar às pesquisas disponibilizadas em formato de artigo científico que abordam em suas investigações o trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos, objetivando a construção de um panorama dessas pesquisas no período de 10 anos, compreendidos entre 2011 a 2021.

Após a aplicação dos filtros atribuídos no Portal de Periódicos do CAFE CAPES, descritos nos passos da metodologia, chegamos ao quantitativo de 15 artigos. Este número foi reduzido para 9 após a análise mais apurada nas páginas textuais dos artigos, uma vez que o recorte em análise, trabalho como princípio educativo, não aparecem nos títulos, nos resumos e nas palavras-chave. Observamos que existem poucas investigações e poucos pesquisadores interessados em desenvolver estudos sobre essa temática no campo da EJA. No que diz respeito às pesquisas na modalidade EJA, Dantas (2019) e Haddad (2011) concordam quanto à existência de um número reduzido de investigações e pesquisadores nesse campo de educação.

As análises trouxeram outras informações instigantes. Nos deparamos com o número de 09 artigos, entre eles o campo da EJA foi contemplado com pesquisas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (66,7%). Daqueles, aparecem artigos que investigam a educação profissional (22,2%) e, por fim, um artigo pesquisa o currículo integrado (11,1%).

No Quadro 1, dispomos os títulos das pesquisas, seus autores, os anos em que foram publicados e a localização da publicação. Os 09 artigos produzidos no período de 2010 a 2017 revelam a atualidade da discussão da temática e o vazio do debate no campo da EJA a partir das discussões do mesmo tema nas décadas anteriores e no período da redemocratização do país, quando o debate sobre a importância dessa concepção para uma educação emancipadora e humanista estava em plena efervescência (Ciavatta, Frigotto, 2012).

Título	Autor(es)	Ano	Estado de publicação
1. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis	Castro, M. D. R.; Machado; M. M.; Vitorette, J. M. B.	2010	Goiás
2. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional	Ramos, M. N.	2010	Rio de Janeiro
3. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas	Silva, M. R.	2011	Rio de Janeiro
4. O Olhar do docente em torno do Currículo Integrado	Lizzi, M. S. S.; Viriato, E. O.	2013	Rio de Janeiro
5. O Projeto Integrador e a centralidade do trabalho para a formação humana no programa de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) IFES campus Vitória/ES	E. T. Zen; E. C. Oliveira	2014	Espírito Santo
6. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil	Azevedo, M. A.; Silva, C. D.; Medeiros, D. L. M.	2015	Rio Grande do Norte
7. Os sentidos da integração no proeja-fic/fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional	Diniz, A. L. P.; Moura, D. H.	2015	Rio Grande do Norte
8. O PROEJA no IFRN-Campus Mossoró por seus estudantes	Silva, J. M.; Sá. L. T.	2016	Rio Grande do Norte
9. Estudantes do PROEJA e o currículo de Matemática: tensões entre discursos numa proposta de integração.	Miranda, P. R.; Fonseca, M. C. F. R.	2017	Minas Gerais

Quadro 1. Síntese com os títulos, seus autores (as) e o ano da publicação

Fonte: Elaboração própria a partir dos artigos pesquisados no Portal de Periódicos da Capes – 2021

Do Quadro 1 – identifica as regiões do Brasil onde os pesquisadores produziram os artigos. O Nordeste com o Estado do Rio Grande do Norte (33,35%), disputa o mesmo número de publicações com o Estado do Rio de Janeiro (33,35%), da região Sudeste; ainda na região Sudeste verificamos produções do

Espírito Santo (11,1%) e Minas Gerais (11,1%), seguido da região Centro-Oeste com a publicação em Goiás (11,1%). Os(as) pesquisadores(as) da região Sudeste reúnem maior número de artigos publicados (55,6). Não identificamos pesquisadores disponibilizando artigos que abordem a temática trabalho como princípio educativo nas pesquisas da EJA na Plataforma CAFe Capes, originárias dos Estados das regiões Norte e Sul.

Com essa análise, observamos que este recorte de estudo é um terreno aberto em várias regiões, para novas investigações no campo da EJA na interface com o tema trabalho como princípio educativo para desenvolver “[...]um novo parâmetro de escola para o (a) trabalhador (a).” (SANCEVRINO, 2017, p. 2).

Nessa acepção, as investigações podem contribuir para uma formação humanística, emancipação e transformação social a partir de novas reflexões teórico-práticas. Pesquisas em colaboração entre as universidades e escolas, que possam investigar criticamente os espaços e as relações de trabalho, cujos trabalhadores são os sujeitos da EJA, aqueles que, segundo Arroyo em “[...] mais um sinal de coragem[...]” voltam “[...] a estudar à noite, depois de longas jornadas em trabalhos precarizados [...]” (2019, p. 242).

Com vistas a sistematizar as estratégias metodológicas mais empregadas pelos autores apresentamos uma tabela onde identificamos os caminhos percorridos por eles na pesquisa. Quanto à abordagem, observa-se a predominância da abordagem qualitativa. Interessante ressaltar que para Triviños (1987, p. 133) o pesquisador, que emprega o destaque qualitativo, poderá utilizar uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. Assim, as características apresentadas na Metodologia foram bem diversificadas.

Estratégias, tipos de pesquisa, dispositivos metodológicos	Nº Absoluto	%
Pesquisa e revisão bibliográfica	4	44,4
Pesquisa ação	2	22,2
Análise documental	1	11,1
Estudo exploratório	1	11,1
Pesquisa de campo descritiva	1	11,1
Total	9	100

Tabela 1. Abordagens, e procedimentos metodológicos

Fonte: Elaboração própria a partir dos artigos pesquisados no Portal de Periódicos da Capes – 2021

Dentre as categorias apresentadas na Tabela 1, destaca-se a pesquisa e revisão bibliográfica (44,9%) como predominantemente a mais utilizada. De acordo com Dantas (2019, p. 440) quando isto ocorre podemos pressupor que seja “porque não requer a ida ao campo da pesquisa, levantamentos de dados primários *in loco* e emprego de dispositivos metodológicos mais apurados como entrevistas, narrativas, estudo de caso e outros”.

A pesquisa ação (22,2%) apareceu seguidamente nos trabalhos analisados. Segundo Thiollent (1996), “[...] pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]” (Thiollent, 1996, p.14).

Esta pesquisa pode ser concebida em estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes participam ativamente.

Vejamos na sequência os aspectos relevantes da categoria trabalho como princípio educativo na EJA verificados nos artigos descritos no quadro 1.

No artigo 1, as autoras se propõem a fazer uma análise do trabalho como princípio educativo, numa perspectiva emancipatória. Apresentam como questionamento: qual o lugar que o trabalho ocupa no percurso formativo dos estudantes do PROEJA em Góias. Na leitura é possível verificar que a categoria analisada aparece apenas em três momentos no texto, no resumo e em duas citações diretas.

O artigo 2, aborda as implicações políticas e pedagógicas da integração entre educação básica e profissional na EJA. A categoria trabalho como princípio educativo é citada no texto. Para análise, a autora recorre a pensadores e teóricos do materialismo histórico-dialético, afirmando que os mesmos possibilitam compreender o trabalho no seu sentido ontológico e histórico. No texto, a categoria analisada aparece associado às questões do mundo do trabalho, a EJA e às questões específicas do PROEJA.

No artigo 3, o trabalho como princípio educativo é referenciado ao longo do texto enquanto categoria de análise. O artigo tem como objetivo analisar uma política curricular que visa a integração entre educação profissional e educação geral. Aponta para outras possibilidades explicativas acerca dos desafios de integração curricular no âmbito da educação profissional na modalidade educação de jovens e adultos. Uma das dificuldades é a polissemia que comporta o conceito de trabalho na Educação Profissional.

O artigo 4, apresenta uma análise acerca do currículo integrado, considerando o trabalho como princípio educativo relevante para a formação emancipatória. Faz revisão bibliográfica de autores que discutem a temática. Apresenta como uma das constatações da pesquisa a rotatividade de professores no Programa PROEJA e ausência da formação continuada para esses profissionais.

No artigo 5, uma pesquisa de natureza qualitativa, utiliza-se da metodologia da pesquisa-ação. A categoria analisada aparece em destaque no texto, no resumo e nas palavras-chave. A abordagem teórica se fundamenta na compreensão do trabalho como dimensão ontológica na formação humana dos educandos do PROEJA.

O artigo 6, uma investigação de natureza bibliográfica tem como objeto de pesquisa o Currículo Integrado baseado na concepção de formação humana omnilateral, emancipadora e do trabalho como princípio educativo. Considera como possibilidade a formação cidadã para a juventude capaz de compreender a realidade econômica, política, cultural, visando contribuir para o alcance dos interesses sociais e coletivos.

O artigo 7, destaca o espaço prisional e evidencia aspectos relevantes acerca dos pressupostos e possibilidades de integração entre EJA, Cursos FIC ou Qualificação Profissional e educação em prisões e na efetivação do PROEJA FIC/FUNDAMENTAL como parte de uma política social de inclusão emancipatória. Nas discussões, a concepção de trabalho como princípio educativo é explicitada como atividade vital que torna possível a existência, a reprodução da vida e da sobrevivência humana.

Em seguida, o artigo 8 apresenta uma narrativa de uma proposta curricular do curso técnico integrado em Edificações na modalidade EJA, fundamentada no princípio da politecnia e da indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando à formação humana integral de jovens e adultos.

No artigo 9, a categoria trabalho como princípio educativo é citada, nas páginas textuais do artigo, como referência teórica para uma prática educativa crítica na formação de estudantes do PROEJA, na disciplina Matemática. Na mediação didática, analisada no artigo, o professor trabalhador atua com

estudantes, jovens e adultos trabalhadores e não faz o debate partindo do trabalho como princípio educativo. Faz a mediação do conteúdo dissociado das questões práticas do mundo do trabalho e das questões específicas do curso técnico PROEJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas, consideramos a importância do estado do conhecimento no Programa como o do MPEJA para que se possa contribuir com informações e dados das produções científicas dentro de uma determinada categoria. Os resultados encontrados na pesquisa são relevantes ao constatar que a proposta de Educação de Jovens e Adultos contribui com reflexões acerca dos vínculos trabalho e educação, além de produzir dados para outras análises e questionamentos sobre o tema apresentado.

A pesquisa realizada aporta informações e pistas relevantes sobre a categoria trabalho como princípio educativo na EJA. Dos 9 artigos ficou evidenciada a problematização inicial proposta para esta pesquisa, sobre o número reduzido de investigações no campo da Educação de Jovens Adultos ficando reafirmado o que Dantas (2019) já anunciava. Essa realidade se confirma, pois não encontramos artigos específicos sobre trabalho como princípio educativo na EJA.

Essa ausência revela a carência ou fragilidade de produções científicas na temática de trabalho como princípio educativo considerando a sua relevância para a formação dos sujeitos da EJA que são trabalhadores e trabalhadoras, ao mesmo tempo nos indica que o campo está aberto para as investigações nesse tema. Esse trabalho poderá contribuir para que outros pesquisadores se enveredem por essa temática e possam ampliar as vertentes teóricas aqui destacadas.

Conclui-se que a pesquisa apontou questões importantes que desvelam a organização do trabalho pedagógico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ressaltando a importância de se pesquisar sobre o trabalho como princípio educativo na EJA e a possibilidade de contribuir com futuras ações nesta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, Miguel G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Arroyo, Miguel G. (2019.). *Vidas Ameaçadas: Exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bahia. Secretaria da Educação (2009). *Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida*. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação.
- _____. Resolução CEE n. 239, de 12 de dezembro de 2011. *Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no Sistema Estadual de Ensino da Bahia*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Paracer_CEE_N_403_2011.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

- Brasil (2021). Ministério da Educação e Cultura. *Lei 9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- _____. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2021.
- Dantas, Tânia Regina (2019.). *Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigo*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, set.-dez.
- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (2012). *Trabalho como Princípio Educativo*. In: Caldarte, Roseli S.; Pereira, Isabel B.; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular.
- Laffin, Maria Hermínia; Dantas, Tânia Regina (2015). A pesquisa sobre a EJA na/da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.V. 3, Nº 6, p.147-173.
- Haddad, Sérgio. Prefácio. Soares, Leôncio (2011). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica.
- Romanowski, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora (2006). As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez.
- Sanceverino, Adriana Regina (2017). O Trabalho como Princípio Educativo na Educação de Jovens e Adultos: Mediações Imanentes para um Currículo que se Pretende Emancipador. Revista EJA em Debate, v. 6, n. 10, p. 1-23,. Disponível em:<<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2333>>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- Thiollent, Michel (1996). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva (1987). Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas,. p. 31-79.

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA: UM DESAFIO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Mariana DIAS

Escola Superior de Educação de Lisboa
marianad@eselx.ipl.pt

Ana Paula GONÇALVES

Escola Superior de Educação de Lisboa
anag@sapo.pt

Resumo: A participação dos alunos na vida da escola faz parte da agenda política nacional desde a revolução de abril de 1974 embora a forma de legitimar essa participação tenha tido diferentes matizes ao longo do tempo: requisito indispensável ao funcionamento democrático das organizações educativas; aprendizagem de conteúdos e competências indispensáveis a uma cidadania ativa; envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, o processo de “dar voz aos alunos” não tem tido em Portugal um processo linear, como a própria Estratégia de Educação para a Cidadania reconhece, prevalecendo um percurso em ziguezague que “não tem permitido a apropriação da visão e das boas práticas na cultura escolar, nem o envolvimento dos alunos e das alunas e de outros parceiros em atividades com a comunidade educativa local e na sociedade em geral”.

Através desta comunicação pretendemos contrariar esta tendência e descrever e analisar um caso de sucesso neste domínio, em que “dar voz aos alunos” constituiu um pilar fundamental no processo de transformação de uma escola que se encontrava em situação de grande dificuldade, visível numa significativa perda de alunos e degradação da imagem junto da comunidade.

A estratégia de investigação que sustenta esta apresentação é a história de vida de um diretor da região de Lisboa (2003-2019), que foi elaborada a partir de duas técnicas de investigação fundamentais: entrevista e análise documental (testemunho escrito do diretor e relatórios de avaliação externa das escolas). Através da análise desses elementos pudemos constatar que o diretor estabeleceu parcerias fortes com os alunos e outros elementos da comunidade escolar, conseguindo alterações muito significativas ao modelo escolar “tradicional”: fim das retenções, dos trabalhos de casa, dos “toques” nos intervalos, da prioridade concedida à preparação para testes e exames. Estas mudanças, foram decisivas para que a organização em análise abandonasse os últimos lugares do ranking em que se encontrava e se transformasse numa escola com forte procura por parte de alunos e famílias, com bons resultados académicos e uma forte imagem no universo académico e nos meios de comunicação social.

Palavras-chave: Liderança, Participação dos alunos, Melhoria de escola.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea confronta-se com múltiplas mudanças e desafios decorrentes das transformações verificadas nas últimas décadas, designadamente no campo das tecnologias de informação, inteligência artificial, perfis profissionais, condições de emprego, tecido empresarial e financeiro. Os desafios sociais e políticos são igualmente muito relevantes e, nalguns casos contraditórios: aprofundamento da globalização e ressurgimento de nacionalismo, envelhecimento demográfico e pobreza infantil, aumento da riqueza e concentração da mesma. Além disso, o crescimento económico e financeiro não tem sido acompanhado, ao contrário do que as perspetivas modernistas sugeriam, de uma significativa diminuição dos problemas com que se defrontavam as sociedades industriais: pobreza crónica, crises económicas, desigualdades sociais. Estes problemas são reforçados pela emergência de problemas de cariz planetário com implicações em quase todas as vertentes do nosso quotidiano: alterações climáticas, crise energética, desenraizamento de largas franjas da população mundial, escassez de recursos e degradação ambiental.

Estas transformações não afetam apenas o universo escolar, mas agudizam as tensões de que este já era objeto. Face a estes desafios, a inadequação do modelo escolar tradicional baseado numa pedagogia transmissiva que remete os alunos para um papel passivo e reprodutor de diretrizes curriculares e

pedagógicas alheias, torna-se mais do que evidente. De facto, a amplitude e a complexidade, do desafio requer profundas transformações nas organizações escolares, que abrangem praticamente todas as dimensões da mesma: institucional, social, curricular e pedagógica.

Independentemente do(s) cenário(s) que venham a consolidar-se no futuro (Nóvoa & Alvim, 2020) algo é certo: as escolas não poderão continuar a reproduzir o modelo de fábrica, uma gramática escolar baseada na sala de aula, no trabalho individual, na fragmentação dos saberes e na conformidade dos alunos. Autonomia, criatividade, participação, capacidade de trabalhar em equipa, responsabilidade serão competências essenciais nas sociedades do futuro. Tendo consciência destas tensões e desafios decidimos centrar este artigo na participação dos alunos na vida da escola, seguros de que sem a referida participação essas competências muito dificilmente poderão ser apreendidas e desenvolvidas. E tendo em atenção que os escassos estudos que reportam “casos de sucesso” de participação estudantil no nosso país, optámos por realizar uma pesquisa que invertesse essa tendência. Assim, os resultados de investigação que iremos apresentar referem-se a uma instituição que iniciou o seu processo de mudança e de melhoria concedendo especial relevo ao envolvimento dos estudantes no referido processo. Não se pretende que este estudo constitua um modelo a reproduzir mecanicamente noutros contextos. Mas consideramos que o conhecimento de “visões de escola” e “boas práticas” neste domínio são necessários e inspiradores, como é reconhecido pela própria Estratégia de Educação para a Cidadania (2016).

Antes de descrever com maior detalhe a pesquisa realizada importa identificar e contextualizar a problemática em causa e clarificar alguns dos conceitos-chave associados com a mesma (participação, cidadania, melhoria da escola).

A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS: DO ENQUADRAMENTO LEGAL ÀS DINÂMICAS DE ESCOLA

A participação dos alunos na vida da escola emergiu com forte expressão a partir revolução de abril de 1974 tendo o movimento estudantil, sobretudo nos subsistemas de ensino secundário e superior, um forte impacto na alteração das relações de poder nas organizações educativas, (Lima, 1988, 2018, Santos, 2000). A Lei de Bases do sistema Educativo institucionaliza a participação dos estudantes nas organizações educativas, designadamente ao afirmar que esta se deve reger por princípios de democraticidade e de participação e “deve ser dotada de órgãos próprios para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente (artº5, nº4). O carater fortemente inovador desta legislação no contexto internacional não deve, contudo, conduzir-nos a pressupor que tem sido fácil a concretização de uma participação efetiva dos estudantes na vida da escola. As sucessivas alterações de designação e programas em domínios relevantes para o desenvolvimento dessa participação - Educação Cívica, Formação Pessoal e Social, Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação para a Cidadania - constituem uma expressão clara das dificuldades em transformar os princípios fundamentais e administrativos do nosso sistema educativo em realidades concretas. Foram também frequentes os debates sobre o carater disciplinar ou transdisciplinar destes conteúdos e competências.

No que se refere á participação formal dos alunos os estudos não são mais animadores:

De um modo geral, a participação dos alunos na gestão escolar e educativa manifesta-se pela passividade. Na grande maioria dos casos, a sua participação resume-se à eleição do delegado e subdelegado de turma e dos seus representantes na associação de estudantes (no caso das escolas secundárias). Observamos também, a participação dos alunos, de modo formal, através da presença do delegado e subdelegado de turma, nas reuniões do CT de caráter disciplinar. Neste caso, cumprindo um formalismo democrático, os alunos participam na decisão de aplicação de sanções pré-estabelecidas sem terem tido oportunidade de debater/decidir sobre a definição das mesmas (Seabra, 2006, p.51).

Esta situação é bastante preocupante porque revela que além das escassas possibilidades de tomada de decisão, sem as quais o conceito de participação perde muito do seu significado, o próprio envolvimento dos alunos no quotidiano escolar é escasso (Soares, 2005, Seabra, 2006) ou surge associado a processos de regulação dos mesmos (disciplina, avaliação). Não parecem, assim garantidos os direitos das crianças, dado que a “participação é um princípio básico dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular” (Soares, 2005, 117).

Acresce que vivemos em sociedades de modernidade tardia ou pós-modernidade o que implica uma nova perspetiva sobre a infância:

Se na modernidade, as tensões entre controlo e autonomia privilegiaram o controlo das crianças, na segunda modernidade, como consequência da constatação dos limites ao controlo racional da sociedade e da natureza, a autonomia, a auto-realização assumem um renovado vigor. A individualidade e a procura de uma identidade própria passam a ser um dos princípios fundamentais da acção dos indivíduos, assim como a participação é encarada como um valor indispensável na procura de tal individualidade (Soares, 2005, p.124).

Nesta perspetiva, os estudantes devem ser incentivados a participar não apenas na gestão quotidiana da escola, mas também na melhoria da mesma. Neste sentido, por exemplo, Mouraz (2011) defende que a participação ativa dos alunos nas escolas deve ser baseada em três princípios: cidadania ativa e intervenção justa que se associa a determinadas atividades concebidas pelas escolas que têm como principal objetivo a promoção de valores universais em detrimento de valores pessoais e subjetivos; aceitação da formação sugerida pela escola e adaptação às regras propostas com a finalidade de alcançar o sucesso esperado; confirmação de que a escola conta com a voz ativa dos alunos, para a melhoria da organização escolar.

É a este último aspeto que iremos dedicar grande parte da nossa atenção, dado que este artigo constitui parte de uma investigação mais ampla relativa à melhoria da escola, como iremos constatar ao explicitar a metodologia do estudo.

ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Através deste trabalho pretendemos descrever e analisar o processo de transformação de uma escola que se encontrava em situação de grande dificuldade (baixos resultados nos exames nacionais, perda significativa de alunos, degradação crescente da imagem junto da comunidade) e que apostou claramente no contributo da “voz dos alunos” para o seu processo de mudança e de melhoria. A estratégia de pesquisa que sustenta e fundamenta esta pesquisa é a história de vida de um diretor da região de Lisboa (2003-2019), que elaborámos a partir de duas técnicas de investigação fundamentais: entrevista semidiretiva e análise documental (testemunho escrito do diretor e relatórios de avaliação externa das escolas).

Tendo como objetivo a interpretação dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo, porque este instrumento, na sua essência, aplica-se a todas as formas de comunicação. Não procedemos a uma quantificação dos dados recolhidos, prática habitual em muitas análises de conteúdo porque não considerámos esse processo muito congruente com a natureza do estudo, a estratégia de investigação e a diversidade das fontes utilizadas. Isso não implica que não tivéssemos a preocupação de validar o nosso estudo através de outros procedimentos, designadamente através da elaboração de quadros tipológicos nos quais tentámos sistematizar os principais núcleos de sentido identificados nos documentos em análise. Não os apresentamos neste artigo, em que iremos recorrer essencialmente a citações dos protocolos de entrevista e do testemunho do diretor, porque esses quadros se reportam a questões bastante mais amplas das que são equacionadas neste trabalho: visão do diretor; principais medidas pedagógicas e organizacionais implementadas; parcerias, participação de famílias e outros parceiros, relação com a administração alunos, formação e aprendizagem e desenvolvimento organizacional. Assim, centraremos a nossa análise nos elementos mais relevantes para a compreensão das modalidades de envolvimento e de participação dos alunos.

Sendo esta investigação sobre uma história de vida obriga-nos a que façamos uma referência, ainda que de forma sumária, ao contexto em que o ator escolhido desenvolve a sua atividade. Obriga-nos, igualmente, a ter preocupações éticas especiais na preservação do anonimato do nosso entrevistado, aqui simplesmente designado como diretor A. Assim, retirámos do depoimento do diretor todas as formas de possível identificação que conseguimos identificar. Mesmo o nome oficial do agrupamento e do concelho foram substituídos por novas designações (agrupamento e concelho do Atlântico). Explicitados estas preocupações e procedimentos iremos proceder à contextualização do local de estudo.

O concelho em que o agrupamento se situa é conhecido por possuir uma grande rede pública de escolas, complementada por colégios privados que pretendem ser excelentes e exclusivos nas suas ofertas educativas. Este concelho tem o dobro da média nacional de pessoas licenciadas e uma das taxas mais baixas de abandono escolar do país. Não surpreende que nele se tenha desenvolvido um dos mercados educativos mais competitivos do país. Apesar disso, no concelho do Atlântico deparamo-nos com uma situação deveras peculiar: um universo pautado por fortíssimas assimetrias que se traduzem na coexistência de algumas das escolas privadas mais caras do país e de outras onde se verifica a presença do maior índice de alunos subsidiados a frequentar escolas públicas. Temos duas realidades que se cruzam dentro do mesmo universo sociogeográfico: uma população que por ter acesso a uma situação económica bastante mais favorecida pode escolher mudar os seus filhos para o ensino privado, e uma população desfavorecida vivendo em bairros associados ao consumo e venda de droga ou a situações de violência e insegurança que se traduzem na estigmatização da sua população.

No plano organizacional vivia-se um cenário igualmente muito preocupante: a escola debatia-se com uma diminuição crescente de alunos e estigmatização dos mesmos, degradação da imagem da escola, taxas muito elevadas de retenção e posição bastante “negativa” nos rankings escolares. Esta era uma situação que já durava há algum tempo e o fator que desencadeou a mudança, de acordo com o ator sobre o qual incide esta investigação, foi o risco crescente de não continuidade da instituição, porque não existiam professores contratados, muitos dos professores da escola estavam com “horários zero” e a imagem da instituição na comunidade sofria um processo de degradação acentuada. Perante esta situação limite uma parte do corpo docente, como que “despertou” (ou foi despertado) e animado por uma visão pedagógica e organizacional,

inovadora para a altura, rumou em direção à visão utópica de um “diretor” (na altura presidente do conselho executivo) que acreditou numa mudança educativa de sucesso.

A equipa de direção foi constituída numa base de “voluntariado”, mas os seus elementos, partilhavam alguns princípios comuns: disponibilidade para correr riscos, ser ambiciosos para alterar paradigmas e perseverança para nunca desistir. Estavam, também, conscientes de que o processo de mudança seria necessariamente longo, dado o ponto de partida da escola. A existência de um projeto de longo prazo foi, aliás, uma das poucas exigências que o diretor em análise formulou para assumir a responsabilidade “central” pelo mesmo.

MELHORIA DA ESCOLA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Ao longo da nossa análise fomos confrontadas com um percurso muito singular e por uma visão de melhoria de escola alicerçada numa liderança firme e determinada, mas revelando uma consciência profunda da necessidade de apostar nas relações e no envolvimento de toda a comunidade educativa como catalisadores de mudança. Uma das principais estratégias desenvolvidas pelo diretor, foi ouvir os alunos, pois eles queixavam-se de não serem ouvidos. Esse processo teve início logo após a eleição do diretor A. De facto, a indisciplina, a falta de autonomia, e de empenho por parte dos alunos eram objeto de críticas quer dos professores quer da comunidade exterior à escola. Era, portanto, prioritário encontrar rapidamente soluções para resolver estes problemas. Assim, numa primeira etapa, verificou-se que durante a semana existiam determinados dias em que as ocorrências disciplinares eram claramente mais elevadas:

(...) chegámos à conclusão que, sem ultrapassar os limites legalmente determinados, seria possível encontrar para cada ano de escolaridade, no mínimo, duas tardes sem atividade letiva. Optou-se então por libertar as quartas e as sextas à tarde, momentos utilizados para o desenvolvimento de projetos, ou tão só de atividade livre. (testemunho diretor A).

Simultaneamente e para resolver a (alegada) falta de autonomia e de empenho por parte dos alunos, foram colocadas em prática determinadas medidas:

Primeiro ouvir os alunos. Numa das questões dos inquéritos, que se faziam aos alunos, da avaliação interna, mais de 80% dos alunos diziam que não eram ouvidos. Então, para resolver esta questão, foi inserida uma hora semanal no horário de cada turma, na qual os alunos em conjunto com o diretor de turma, debatiam os assuntos que entendessem (entrevista diretor A)

Muitas das soluções foram apresentadas pelos alunos, por exemplo, o acabar com os toques da campainha para a entrada e saída das aulas, porque havia muitos atrasos. Essa foi uma das medidas que partiu dos alunos. Quando numa assembleia se perguntou como se poderia resolver esta questão, a proposta apresentada pelos alunos, foi que a forma de resolver este problema, era tornar “chato” chegar atrasado (entrevista diretor A).

E foi essa sugestão que foi seguida, de forma consistente e envolvendo toda a comunidade educativa.

Claro que este procedimento é moroso, sendo em todos os momentos do percurso, todos, assistentes operacionais e docentes penalizam criticamente a situação que está a ocorrer, lamentando e incentivando o aluno a não repetir a situação. O resultado é muito mais eficaz do que se previa, e a diminuição drástica dos atrasos é mesmo uma realidade, não chegando a um por cento, em média por dia, o número de atrasos com cerca de dois mil alunos da Escola Sede. (testemunho diretor A).

Esta iniciativa, assim como outras que partiram dos alunos davam-lhes autonomia e responsabilizava-os pelas decisões que tomavam. De acordo com o que se tem verificado na investigação sobre a eficácia da

escola, os alunos quando têm responsabilidades no campo da sua aprendizagem, são mais empenhados (Lima, 2008).

Mas a visão do diretor no que respeita à participação dos estudantes estava longe de se limitar a questões de indisciplina. A sua preocupação era contribuir para construir uma escola que fosse, de facto, amiga da criança:

tentámos promover uma escola, mais do que “amiga da criança”, diríamos uma escola mais “amiga da sociedade”, um espaço de encontro onde socialmente conseguíssemos apreender-nos uns aos outros e aprender a respeitar as “leis da natureza”, desburocratizando o mais possível, libertando todos para as principais tarefas pedagógicas (testemunho diretor A).

Nesse sentido passaram a realizar-se assembleias semanais com os alunos onde se refletia sobre os problemas e se procuravam soluções. Uma parte muito significativa das mudanças implementadas nasceram desta escuta atenta e reflexiva dos alunos. Ao mesmo tempo foi criado o GAD (Gabinete de Apoio Disciplinar) que tendo surgido com o intuito de resolver problemas disciplinares, passou também a funcionar como um espaço de partilha e reorientação de atitudes educativas e pessoais. Essa conceção de envolvimento/participação não era unidirecional, implicava um processo claro de responsabilização dos estudantes.

Partindo-se sempre do princípio que nenhuma crítica deveria ser apresentada se não se apresentasse uma proposta para a resolver. Começaram-se a realizar assembleias semanais com os alunos, onde eram debatidos os problemas e a forma como se poderia resolver (entrevista diretor A).

Muitas das mudanças implementadas, relativas à participação dos alunos ou a outras dimensões, eram abertamente disruptivas e distintas das práticas dominantes noutros estabelecimentos de ensino: acabar com a retenção, proibição dos trabalhos de casa, utilização dos telemóveis na sala de aula, desvalorização dos testes e dos exames. Mas havia o cuidado de que nenhuma medida fosse implementada antes de ser aprovada nos órgãos próprios e, em regra, após consulta e debate nos órgãos de gestão intermédia:

Após alargada discussão na escola, envolvendo todos os docentes dos vários grupos disciplinares, foi decidido por unanimidade, em Conselho Pedagógico (...) que a retenção de um aluno apenas poderia ser definida caso existisse a unanimidade do respetivo Conselho, sendo necessária a elaboração de um plano alternativo, para o ano seguinte, cujo objetivo seria a recuperação das aprendizagens realizadas (testemunho diretor A).

(...) as preocupações essenciais não são o resultado dos “exames”, os “números” são consequência do que foram as aprendizagens, e se estas forem adequadas eles serão sempre reflexo do que somos (testemunho diretor A).

Trabalhamos muito essas competências, ditas as *soft skills*, mas sem esquecer os conteúdos. Mas preparar para o exame 15 dias antes, quem quiser ir treinar para o exame vai. Trabalha-se bem para o exame nos últimos 15 dias (entrevista diretor A).

Estas medidas foram fortemente mediatizadas, dentro e fora da instituição que frequentemente era referida como a escola em que não se “chumba”. Esse “facilitismo” aparente escondia um projeto educativo bastante exigente para altura (2003-2019): prioridade à aquisição de aprendizagens e competências essenciais; aposta na transversalidade educativa e na redefinição dos próprios currículos escolares; promoção de uma formação centrada nas necessidades da escola; desenvolvimento de parcerias criteriosas e “vivas” com a comunidade envolvente:

Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens: – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida (testemunho diretor A).

A observação de aulas, inter pares, assenta no pressuposto, universalmente aceite, de que pode ser um instrumento essencial ao processo de mudança (...) De forma a não criar reações negativas em colegas, procurou-se dissociar esta tarefa de uma atividade inspetiva ou de avaliação, e numa primeira fase, não deveriam ser efetuadas assistências a colegas do mesmo grupo disciplinar (testemunho diretor A).

Muitas destas medidas encontram-se atualmente consignadas na legislação. Importa, no entanto, ter presente que na escola em análise elas foram definidas e implementadas, na sua grande maioria, nos primeiros cinco anos de exercício da nova direção (2003-2008).

CONCLUSÕES

A descrição efetuada permite-nos concluir que estamos perante um diretor que aposta, claramente, numa participação ativa dos alunos e lhes confere um papel relevante como agentes de mudança. E foi a parceria que com eles estabeleceu que ajudou a desenhar uma “história de sucesso” que é também, na nossa perspetiva, uma história de liderança para a aprendizagem e de melhorias significativa de uma instituição em crise. De facto, para promover o sucesso escolar dos alunos foram definidas múltiplas estratégias que passaram pela melhoria do próprio espaço físico, tornando-o esteticamente mais atrativo, pela implementação de uma rede de internet nas salas de aula, pela reorganização da sala de aula visando o trabalho colaborativo, a transversalidade educativa e a concentração na aquisição das aprendizagens e competências essenciais. Apostou-se num ensino diferenciado, que se preocupava com o tempo e modo de aprendizagem, procurando a adaptação a cada aluno.

A participação dos estudantes no processo de mudança foi também muito importante, na medida em os tornava mais autónomos e lhes conferia maior responsabilidade. Estas são orientações que encontramos na maioria dos estudos sobre a melhoria das escolas (Lima, 2008; Bolívar, 2002, 2012):

Eis algumas das estratégias adequadas a essas escolas : mudança da liderança, centrar a atenção, em primeiro lugar em assuntos de fácil resolução, organizar equipas de professores segundo formas /estilos de ensino /aprendizagem simples, progressivas mudanças organizacionais de forma a criar novas oportunidades para liderança (...) melhorar o meio ambiente, aumentar o tempo de trabalho na sala de aula e, em conjunto, implicar todo o pessoal (pais , alunos e professores) na melhoria do rendimento. (Bolívar, 2003, pp.103-104).

Não pretendemos, com estas afirmações, afirmar que tudo na escola do Atlântico foi fácil ou perfeito no período em análise (2003-2019). Em primeiro lugar porque a estratégia de investigação escolhida não nos permitiu “ouvir” outras perspetivas sobre as mudanças ensaiadas nem sobre os processos de desenvolvimento das mesmas. Essa é outra investigação, que está no nosso horizonte próximo dado que este artigo tem como base um trabalho de dissertação, como já referimos, com um quadro temporal e recursos muito próprios. Mas importa salientar que o diretor cuja história de vida tentámos desenhar admitiu claramente, quer em entrevistas quer no seu testemunho que existiram erros no percurso apesar das iniciativas definidas terem sempre por base experiências e projetos já ensaiados noutros contextos:

Isto fez com que nós fossemos aprendendo com os erros. Cometemos erros, temos de aprender, temos de corrigir (...). Isso fez com que fossemos aprendendo mais e melhor (entrevista diretor A).

A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente, conhecendo, e reconhecendo, os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam (testemunho diretor A).

Percebe como é possível alterar, tradições, mentalidades ou perceções reais, exige ousar arriscar implementar, cometer erros sem fim, aprender com eles, corrigir assumindo a responsabilidade pelos fracassos, só mesmo com uma teimosa determinação é possível (testemunho diretor A).

É, contudo, inegável que foi percorrido com determinação um caminho muito difícil quer pelo contexto de partida quer pela elevada centralização e burocratização que se vivia nesse período, em que a autonomia das escolas já tinha sido decretada (Dec. Lei 115/A, 98) mas não implementada ou contratualizada. Não surpreende, por isso, que nos primeiros 10 a 12 anos a relação com o poder central tenha sido bastante difícil. A escola foi sujeita a mais de cem inspeções e o diretor teve oito processos disciplinares. Estes não deram origem a sanções porque as mudanças introduzidas geralmente não contrariavam diretamente os normativos do Ministério da Educação. De facto, a profusão e o caráter “ecclético”, da legislação portuguesa permitiu à escola utilizá-la até aos seus limites, apostando na interpretação e na reinterpretação em direção às mudanças pedagógicas e organizacionais pretendidas. Importa, ainda, realçar que apesar das adversidades e dos processos de que eram objeto, a equipa de direção se manteve coesa, aspeto que nos parece fundamental para o sucesso das transformações verificadas, num contexto social e educativo bastante difícil. Mas a coesão pouco significaria caso não tivesse existido a capacidade de “ousar”, aprender com os erros, lidar e desafiar para a mudança.

REFERÊNCIAS

- Bolívar, A., (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Asa
- Bolívar, A. (2012) *Melhorar os Processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2008) *Em Busca da boa escola-Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L.C. (2018) *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Livros Horizonte, 1998. Lisboa.
- Mouraz A. (2011) *A participação ativa dos alunos na vida das escolas*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. FPCE-UP. Porto.
- Nóvoa, A.& Alvim, Y. *Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future Scholl. Prospects* 49, 35–41 (2020).
- Santos, M (2000) Educação para a cidadania em Portugal: Os vinte cinco anos de democracia, 93 (2.^a Série) 53-62. Instituto da Defesa Nacional. Lisboa.
- Soares, N (2005) *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Braga, Universidade do Minho

Seabra, T. (2006, dezembro). A escola do ponto de vista das crianças, avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória. *Cidades-Comunidades e Territórios*, 12, 13, 105-109

TRABALHO COLABORATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Christian FERREIRA

Diplomado do ISEC, Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe
chrisferreirasc@gmail.com

Maria José RODRIGUES

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança
mrodrigues@ipb.pt

Cristina MARTINS

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança
mcesm@ipb.pt

Resumo: Do intercâmbio entre duas instituições de ensino superior, uma santomense e outra portuguesa e através de uma bolsa de estudos, concedida pela Organização dos Estados Ibero-Americanos no âmbito do programa Paulo Freire, resultou o desenvolvimento do estágio pedagógico do primeiro autor num curso de formação de professores em Portugal. O estágio e, consequentemente, a investigação desenvolvida durante o mesmo assumiu o trabalho colaborativo como uma estratégia basilar na sua prática letiva. Tendo presente as constantes mudanças culturais e sociais existentes na sociedade torna-se necessário o desenvolvimento de competências que ajudem os alunos a ser cidadãos ativos e integrados, sendo que a escolha do tema atendeu a esta preocupação e à ênfase colocada nas aprendizagens dos alunos das duas turmas envolvidas no estágio realizado. Assim, foi definida a questão de investigação seguinte: quais os contributos do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Nesta comunicação pretendemos sintetizar o trabalho desenvolvido, dando particular relevância ao objetivo: compreender como se desenvolve o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula, no âmbito do desenvolvimento do estágio pedagógico. A observação foi a técnica fundamental de recolha de dados e os instrumentos utilizados foram uma grelha de observação e notas de campo efetuadas pelo professor estagiário e pelo seu par de estágio. Nas experiências de ensino e aprendizagem (EEA) em que foi desenvolvido intencionalmente trabalho colaborativo foi preenchida uma grelha, onde foi registado o desempenho de cada aluno, de acordo com os parâmetros definidos. As notas de campo serviram para o relato escrito feito sobre as EEA realizadas no âmbito das disciplinas lecionadas – matemática e ciências naturais no 2.º ciclo do ensino básico. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, tendo para tal sido criadas duas dimensões de análise: a capacidade de colaboração e a competências colaborativas, que foram divididas em categorias e subdivididas em várias componentes de análise. Como resultados da investigação realizada, destacam-se, de entre outros, uma atitude de colaboração por parte dos alunos, que se traduziu num maior empenho, interesse e participação nas atividades realizadas, estimulando a relações interpessoais e promovendo, desta forma, uma maior coesão nos grupos de trabalho. Destaca-se também que, durante as EEA desenvolvidas, os grupos de trabalho conseguiram realizar as tarefas que lhes foram propostas com eficácia e autonomia.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; experiências de ensino-aprendizagem; estágio pedagógico

INTRODUÇÃO

É inevitável não fazer um contraponto entre um ensino era centrado no professor, sendo, este, o centro de toda atenção e de todo o conhecimento, e o aluno um “recipiente” em que se vão depositar conhecimentos. Neste tipo de ensino designado, por muitos, como ensino tradicional ou direto, o conhecimento é apenas transmitido num e único sentido, do professor para os alunos, e a interação é praticamente nula, não havendo um *feedback* entre os alunos e o professor, nem entre os alunos de modo a ajudá-los a refletir, questionar, analisar, criticar, emitir a sua opinião para a construção do seu próprio conhecimento, assim, nestas situações, a aprendizagem tinha por base a memorização. Reforçando esta ideia, Santos (2014), utilizando o pretérito, refere que a aprendizagem era uma atividade solitária e individual, em que cada aluno se encontrava sozinho perante a tarefa, sob olhar atento do professor, própria de uma cultura autoritária e pouco solidária na apropriação do saber. Porém, hoje em dia, em algumas

escolas, esta situação continua ainda a ser visível, havendo uma forte incidência no apelidado por cumprimento do programa e pouco enfatizada a articulação da gestão curricular com uma metodologia de ensino que promova a inserção social do aluno e sua interação com o meio. É nossa opinião que este modelo de ensino, com um caráter transmissivo, que privilegia o individualismo e a competição deverá dar lugar a um ensino que objetive fomentar a colaboração dos alunos para a construção de conhecimento, desenvolver a partilha de experiências, a resolução dos problemas, a reflexão e a comunicação. Tendo o professor a função de facilitador/mediador, deve, segundo Andrade (2011) procurar estratégias que possam contribuir para o êxito da aprendizagem dos seus alunos, permitindo que estes se tornem mais autónomos na sua aprendizagem e sejam capazes, no futuro, de resolver os problemas quer individualmente quer em coletivo. Na linha da mesma autora, quando o professor opta por utilizar o trabalho de grupo como estratégia na sua prática de sala de aula, deve, gradualmente, ser o orientador/moderador da mesma e disponibilizar materiais/recursos aos alunos. Deve propor aos alunos as atividades de forma aberta, possibilitando-os decidir em conjunto o caminho que irão seguir na resolução do problema ou das tarefas propostas, favorecendo a tomada de decisão e valorização do processo seguido, bem como dos resultados obtidos. Tendo por base outros autores, Andrade (2011) considera que a não interferência direta, por parte do professor, na condução das tarefas e na resolução dos problemas das várias equipas, favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem (. O desenvolvimento da prática do trabalho colaborativo na aprendizagem dos alunos, constitui uma alternativa de ensino que se diferencia pelo papel ativo desempenhado pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, Santos (2014) refere que “as interações sociais ganham espaço dentro da sala de aula entre os diferentes sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem” (p. 6). Num ambiente de trabalho colaborativo, em que são incentivadas estas interações entre os parceiros, a troca de experiências e a reflexão coletiva, contribui para desenvolver melhores práticas pedagógicas em sala de aula e, conseqüentemente, promover o sucesso escolar dos alunos (Silva, 2011). De acordo com Damiani (2008) estas interações possibilitam o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado pela sociedade, extremamente competitiva e individualista. Esta autora afiança que o trabalho colaborativo é uma excelente estratégia de trabalho, e deve, portanto, ser entendido, discutido e trabalhado tanto nos cursos de formação inicial quanto nos programas de formação continuada de docentes.

O TRABALHO COLABORATIVO NO PROCESSO DE ENSINO e APRENDIZAGEM

Quando se pretende realizar trabalho colaborativo no processo ensino e aprendizagem, devemos ter em conta alguns aspetos que podem condicionar o êxito do mesmo, como por exemplo a formação do grupo. O professor quando pretende realizar um trabalho de grupo com os seus alunos na sala de aula, deve planificar tendo em consideração as condicionantes para o sucesso do mesmo, como seja, ter em conta as características dos alunos que tem na sua turma, concertante no respeitante às suas aprendizagens e à forma como as adquirem, para organizar os grupos de trabalho e selecionar tarefas a propor e os materiais a disponibilizar para a concretização do trabalho. A preocupação com a composição dos grupos é um aspeto de particular pertinência, porque nem sempre uma interação entre pares com diferentes graus de aprendizagem provocará o desenvolvimento do elemento menos capaz, podendo mesmo provocar uma regressão do mais capaz, se este não tiver suficiente autoconfiança para valorizar e

fazer predominar seus conhecimentos (Damiani, 2008). A respeito da constituição dos grupos de trabalho, Andrade (2011) defende-a como etapa fundamental sugerindo que deve ter por base os seguintes princípios:

1. O número de elementos constituintes do grupo;
2. A heterogeneidade do grupo;
3. O tempo de duração do grupo;
4. A atribuição de papéis dentro do grupo;

Quanto ao número de elementos do grupo, a autora refere que grupos mais reduzidos possibilitam uma rápida identificação das suas dificuldades e permitem promover mais facilmente a avaliação e a responsabilização individual, aumentando a coesão do grupo. Para reforçar a esta ideia a autora recorreu à perspectiva de Johnson e Johnson (1999) que afirma que a constituição do grupo não deve exceder quatro elementos, e que a sua dimensão depende do tempo, da experiência dos alunos, da idade e dos materiais a utilizar. Complementando esta linha de pensamento, Freitas e Freitas (2003) defendem que os grupos mais reduzidos permitem que todos os elementos se envolvam nas tarefas e contribui para que se estabeleça mais facilmente a interação face a face, pois todos os membros do grupo têm oportunidade de se olharem mutuamente (Andrade, 2011). Relativamente à heterogeneidade do grupo, Andrade (2011) afirma que o grupo de trabalho deve ter uma composição heterogênea, no que diz respeito à idade, ao género, a raça, à classe social, ao aproveitamento escolar, entre outros.

A constituição do grupo de trabalho é da responsabilidade do professor, atuando de modo a não colocar em risco o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Andrade (2011) alerta que ao serem os próprios alunos a fazerem a escolha do seu grupo, corre-se o risco de se obterem “grupos de amigos” ou “grupos mais competentes”, ou seja, grupos mais homogêneos, comprometendo seriamente o desenvolvimento da aprendizagem. Sustenta, igualmente, que na aprendizagem cooperativa para além de se trabalharem as capacidades cognitivas, devem-se trabalhar também as relações em grupo, a inserção social e o equilíbrio pessoal, sendo importante a heterogeneidade dos grupos. Assim, e em síntese, para assegurar a necessária heterogeneidade, a constituição dos grupos deve ser feita pelo professor, com a finalidade de obter grupos mais equilibrados, criando condições para o seu melhor funcionamento. O professor possui uma série de elementos acerca da sua turma, o que permite selecionar os alunos garantindo que dentro do mesmo grupo se reúnam elementos com diferentes capacidades e comportamento. No que diz respeito ao tempo de duração do trabalho, é necessário que o professor enquanto responsável saiba atribuir o tempo necessário para a realização de cada tarefa dependendo do nível de dificuldade e da dimensão da proposta. É importante que o professor apoie os alunos a aprender a gerir o tempo, de forma a não o desperdiçarem com atividades desnecessárias. Sobre a questão do tempo de permanência dos alunos num mesmo grupo, Freitas e Freitas, consideram que devem permanecer o tempo suficiente para que desenvolvam competências sociais e para que o grupo adquira uma maior coesão e maturidade, que também ganhe identidade, obtenha um bom resultado e cumpra com as suas metas, alertando estes terem que os alunos devem ter conhecimento que o grupo poderá não ser fixo. Portanto, em relação a este último aspeto, é importante salientar que a colaboração tem como um dos seus objetivos permitir a interação e socialização entre vários indivíduos de diferentes culturas e etnias, durante a formação do grupo, o professor deverá ter este cuidado - não formar os grupos com sempre os mesmos elementos e , esclarecer este aspeto com os alunos. Desta forma a não limita o seu conhecimento, mas antes permite que todos se conheçam e saibam

lidar com os outros não obstante as suas diferenças, pois através da diversificação e a rotatividade dos elementos do grupo pode-se enriquecer o seu conhecimento como pessoas, uma vez que cada um tem a sua forma de agir e pensar.

Andrade (2011) salienta a pertinência da atribuição de papéis dentro do grupo, para que se estabeleça um verdadeiro ambiente de cooperação entre os elementos de uma equipa e para que estes sejam capazes de exercer uma maior autonomia na realização das tarefas ou na resolução de problemas. A atribuição destes diferentes papéis depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos. Independentemente dos diferentes papéis que possam ter no processo, a relação colaborativa só se verifica quando todos os participantes se responsabilizam pelo processo de realização da tarefa de forma equilibrada, assumida e num espírito de partilha entre todos.

Trabalhar colaborativamente implica que cada um tenha um contributo a dar, portanto as tarefas podem/devem incluir momentos de trabalho individual para, deste modo, preparar ou aprofundar o próximo trabalho colaborativo (Silva, 2011). No mesmo sentido, segundo Lopes e Silva (2009) “o grupo deve ter objetivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso seguinte, em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento de grupo” (p. 17). Freitas e Freitas (2003), referem que “cada elemento constituinte de um grupo tem que ser responsável pela aprendizagem solicitada pelo grupo” (p. 11). Sendo o professor um elemento decisivo na realização deste tipo de trabalho cabe-lhe atribuir a responsabilidades aos elementos de cada grupo e sobretudo motivá-los. Deve também assegurar a qualidade do trabalho; criar estratégias que possam envolver a participação de todos os elementos; ser capaz de os fazer perceber que a dúvida de um deve ser preocupação de todos; estar atento ao desempenho de cada elemento; certificar-se que os objetivos propostos na tarefa foram bem claro para os alunos, de modo a ajudá-los a seguir o foco. Neste tipo de trabalho pode haver um elemento com mais interesse do que outro, e muita das vezes o aluno que está desinteressado acaba por influenciar os outros a desinteressarem-se também, o que de certa forma poderá contribuir para o insucesso da qualidade de trabalho. O professor deve observar, ouvir e registar os comentários dos alunos, assegurando que estão a desempenhar de forma eficaz os diferentes papéis, quer os que dizem respeito à atividade em si, quer os relativos à atividade do grupo (Santos, 2014). Sem dúvida, o professor desempenha um papel importante na promoção de benefícios do trabalho em grupo, entre seus alunos, tanto servindo como modelo de interação como organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho mais produtivo. Assim, o contributo de cada um para o todo, e o confronto com os outros, constituirá a matriz regular de produção de conhecimento.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, em que se optou pelo estudo de caso, de natureza instrumental, com o objetivo de proporcionar a compreensão do fenómeno educativo em estudo e no ambiente em que a mesma se ocorre. Para Bogdan e Biklen (2013) a investigação da natureza qualitativa possui cinco características: a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o seu principal instrumento; b) a investigação é descritiva, dado que os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, imagens, documentos e notas de campo; c) o investigador importa-se mais com os processos do que com os resultados; d) os dados são analisados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que se vão agrupando os dados particulares recolhidos; e) a compreensão do significado é essencial, neste tipo de abordagem, ou seja, os investigadores qualitativos preocupam-se em aprender as perspetivas

dos participantes. Vale (2004) refere que observar, registrar, analisar, refletir, dialogar e repensar são as partes essenciais para uma investigação desta natureza, o que permite ao investigador descrever de forma detalhada o produto final do fenómeno em estudo, possibilitando, ao leitor, a compreensão do mesmo e levando à descoberta de novos significados e relações.

Este artigo foi realizado no âmbito de um estágio realizado numa turma de 5.º ano constituída por 19 alunos, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Era uma turma muito heterogénea, nomeadamente no respeitante ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Com o objetivo de compreender como se desenvolve o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula recorremos à observação participante. Esta permite “ao investigador introduzir-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16). durante a observação, o instrumento utilizado para a recolha de dados foi uma grelha de observação, adaptada do estudo de Moraes (2017) e nela constam os comportamentos/atitude dos alunos, observados em todas as aulas em que se desenvolveu a prática do trabalho de grupo. Esta grelha possui duas dimensões de análise: Capacidade de colaboração e Competências colaborativas. Cada uma destas foi dividida em quatro categorias e subdivididas em várias componentes de análise, ligado aos comportamentos/atitude que podem ser observados durante a prática do trabalho do grupo.

Nas notas de campo, para além do relato escrito feito sobre as experiências de ensino aprendizagem realizadas nas disciplinas de Matemática e Ciência Naturais durante a intervenção e cooperação com a outra colega estagiária, foi registada a frequência dos comportamentos dos alunos durante o desenvolvimento do trabalho de grupo, bem como as reflexões dos dados recolhidos acerca das competências sociais manifestadas por estes, nomeadamente a partilha de ideias, dos materiais, a colaboração a responsabilidade, a ajuda, a autonomia, o respeito pelos outros e a aceitação das diferenças. Tal como afirmam Bogdan & Biklen (2013) é importante “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise qualitativa do tipo descritivo, com o objetivo de compreender de forma ampla e absoluta o fenómeno em estudo. Para análise dos dados recolhidos nas grelhas de observações recorremos à estatística descritiva, com a criação de quadros e tabelas com as respetivas dimensões, em análise, respetivas categorias e as componentes de análise. Após a criação de cada tabela, foi efetuada a interpretação descritiva dos resultados obtidos em cada dimensão.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Durante a prática verificamos que os alunos souberam comportar-se, mantendo o respeito para com os outros, a disciplina, a curiosidade e o interesse na descoberta do porquê das “coisas”, interagindo ativamente com os colegas e com os professores estagiários, dando as suas ideias e avançando com explicações sobre o que observavam.

Em termos de ambiente, houve um clima favorável que permitiu o envolvimento e a participação de todos nas atividades propostas. Em alguns momentos os alunos mostraram competências sociais, sendo que quando queriam participar ou emitir ideias acerca do que observavam, levantavam as mãos aguardando pela sua vez para falar e ouviam atentamente a opinião dos outros.

Relativamente às competências sociais e cognitivas havia alunos com diferentes níveis, sendo evidente que uns tinham um nível mais elevado do que outros.

A recolha de dados com recurso à uma grelha de observação adaptada do estudo de Morais (2017), permitiu-nos registar a frequência dos comportamentos/atitude dos alunos. De salientar que foram constituídos 4 grupos de trabalho, 3 com 4 alunos e um com 3 alunos, num total de 19 alunos. Globalmente, os dados recolhidos na grelha de observação durante a prática do trabalho do grupo serão inicialmente apresentados em duas tabelas de acordo com cada uma das dimensões em análise, bem como as suas categorias e componentes em análise.

Categorias	Componentes de análise	Observação				Total
		Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	
		Frequência				
Comunicação interpessoal	Estabelece o diálogo	19	11	16	16	62
	Contribui com ideias	19	8	14	17	58
	Comunica de forma clara	19	9	16	17	61
	Apresenta dúvidas	11	10	7	10	38
Gestão do grupo	Permanece em grupo	19	10	18	19	66
	Partilha materiais	19	15	17	19	70
	Mantém um tom de voz adequado	19	10	18	18	65
Responsabilidade individual e do grupo	O grupo assume a responsabilidade para alcançar os objetivos	19	10	14	15	58
	Cada elemento cumpre com a sua parte para o sucesso do grupo	19	9	15	16	59
	É capaz de avaliar o progresso conseguido	18	10	13	13	54
Resolução de conflito	Cada elemento marca uma posição no grupo	19	9	11	13	52
	Apresenta soluções para resolver os conflitos	10	1	2	6	19
	Adota uma postura descontrída	15	12	14	19	62

Tabela 1. Análise global da dimensão “capacidade de colaboração”

Procedendo à leitura global da tabela 1, para a dimensão Capacidade de colaboração é notório que em todos os grupos houve incidência em todas as categorias e respetivas componentes de análise, sendo que os alunos foram responsáveis na realização das tarefas, estabeleceram a comunicação, geriram o trabalho e sobretudo aconteceram poucas situações de conflito. Destacamos que o grupo com maior desempenho relativamente às componentes de análise observadas foi o Grupo I. O Grupo II demonstrou menor desempenho, salvaguardando-se que era constituído por menos um elemento que os restantes grupos.

Categorias	Componentes de análise	Observação				Total
		Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	
		Frequência				
Interação estimuladora	Criar um bom clima de aprendizagem	19	10	12	14	55
	Promove o sucesso do outro	17	8	14	10	49
	Envolve-se na aprendizagem com os outros	19	13	17	12	61
	Demonstrar capacidade de influenciar o outro	17	6	12	10	45
	Participa nas decisões tomadas em grupo	19	12	15	17	63
Competências sociais	Sabe esperar pela sua vez para participar	19	9	13	15	56
	Pede ajuda	18	11	13	19	61
	Elogia os colegas	18	6	9	15	48
	Aceita as diferenças	19	15	18	19	71
	Encoraja os colegas	16	5	11	14	46
Interdependência Negativa	Existe competição	0	0	0	0	0
	Depende do outro	1	3	2	3	9
	Prejudica o sucesso do outro	0	4	3	2	9
Interdependência positiva	Ajuda o outro	19	11	14	17	61
	Acredita no sucesso do trabalho do grupo	19	11	16	16	62

Tabela 2. Análise global da dimensão “competências colaborativas”

Através da leitura da tabela 2 relativa às Competências colaborativas, de uma forma geral, apercebemo-nos que em todos os grupos os alunos possuem algumas competências nesta dimensão, embora com níveis de desenvolvimento distintos. Por exemplo, o grupo I, também, nesta dimensão de análise demonstra melhor desempenho que os outros grupos. Em todas as categorias os alunos dos diferentes grupos evidenciaram atitudes positivas no que respeita ao ambiente de aprendizagem e às interações com os outros.

Podemos afirmar que durante todo o momento em que se desenvolveu a prática do trabalho de grupo foi possível observar frequentemente alguns comportamentos/atitudes manifestados pelos alunos, tais como: o diálogo, a partilha, a interação, o esforço individual e de grupo, o interesse, a motivação, a interdependência positiva e a responsabilidade para alcançar os objetivos propostos. Desta forma, consideramos que é possível e desejável que os professores incluam esta estratégia nas suas práticas letivas com maior frequência. De acordo com Lopes e Silva (2008) a sua implementação é imprescindível para que ocorra sucesso escolar/educativo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a importância do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com Silva e Lopes (2008), desde a idade pré-escolar as crianças devem ter oportunidade de pôr em prática as competências sociais que correspondem à sua fase de desenvolvimento. Cabe ao educador propor um conjunto de atividades que permitam os alunos interagir com os seus colegas, de modo a assegurar e garantir a melhoria da educação, e do sucesso educativo em todos os níveis e ciclos de educação e ensino. Em todos os grupos foi possível verificar uma atitude de colaboração por parte dos alunos, que se traduziu no empenho, interesse e participação nas atividades realizadas, estimulando a relações interpessoais e promovendo a coesão no grupo. Os grupos conseguiram realizar as tarefas propostas pelos professores estagiários, durante as intervenções pedagógicas, com eficácia e autonomia.

Observou-se naturalmente que houve alunos que manifestaram um maior empenho do que outros do trabalho de grupo e verificou-se que nos grupos em que os alunos claramente demonstraram assumir a responsabilidade em alcançar os objetivos do grupo, foi mais evidente o respeito para com os outros, o espírito de ajuda, o envolvimento na aprendizagem com o outro num clima de harmonia.

Os alunos com melhor desempenho nas aprendizagens dos conteúdos disciplinares foram também os que apresentaram um melhor desempenho atitudinal, revelando uma maior autonomia na execução das tarefas, ajudando e distribuindo papéis para os restantes elementos do grupo, de modo a permitir o envolvimento e a participação ativa de todos no trabalho. Como afirma Colaço (2004) no trabalho do grupo as crianças “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor” (p. 339). Os alunos foram desenvolvendo as suas competências com os mais capazes através do diálogo e da partilha de materiais, demonstrando assim um espírito de entreajuda que certamente tornou as suas aprendizagens mais significativas. Silva e Lopes (2008) adiantam que no trabalho do grupo “as crianças devem ajudar-se e encorajar o sucesso umas das outras” (p. 18).

Acreditamos que o trabalho colaborativo pode ser um caminho seguro e eficaz para a formação de cidadãos mais críticos, mais participativos, agindo de forma ativa e autónoma na sociedade, demonstrando para além dos seus conhecimentos de conteúdos disciplinares, os princípios éticos e morais, como seja, demonstrando respeito e caráter. Espera-se, pois, que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa (Morais, 2017).

REFERÊNCIAS

- Andrade, C. R. (2011). *Aprendizagem Cooperativa - Estudo com alunos do 3.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Colaço, V. de F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para professores*. Lisboa: Edições Lidel.
- Morais, I. E. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Santos, D. V. P. (2014). *Práticas num contexto de estratégias cooperativas no ensino e na aprendizagem da matemática em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Silva, C. M. Q. (2011). *Um olhar sobre o trabalho colaborativo de um grupo de professores de matemática do 5.º ano. Dissertação de Mestrado em Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.*

AGRADECIMENTO

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020

OS IMPASSES DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E O DEBATE DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Mariana FERREIRA

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

marianasegheto@gmail.com

Isabela TELES

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

paimteles@gmail.com

Luciane BARBOSA

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

lumuniz@unicamp.br

Resumo: Este texto visa apresentar o atual movimento a favor da prática e regulamentação da educação domiciliar no Brasil, em um contexto de impasse entre a efetividade das Pedagogias modernas e as problemáticas do sistema educacional.

Mediante pesquisa bibliográfica e documental, analisamos os processos pela regulamentação da educação domiciliar no âmbito municipal, estadual e federal no atual contexto político de aproximação com a legalização da prática no Brasil. O tema vem ganhando notoriedade na imprensa e fortalecendo-se com apoio do Governo Federal que inseriu a temática como uma das principais de sua pauta, ganhando mais força em razão de uma política mais conservadora.

Nos últimos anos, discursos favoráveis à regulamentação da educação domiciliar no Brasil vêm ganhando força e espaço no âmbito legislativo, executivo, judiciário e acadêmico. Houve um aumento nos projetos de lei com esta pauta, sendo a fala dos representantes repleta de críticas à escola, ao sistema educacional vigente e reforçando a ideia de liberdade de escolha das famílias. Nota-se também a expansão da divulgação sistematizada de informações sobre a educação domiciliar e o apoio jurídico aos seus praticantes.

Palavras-chave: Educação domiciliar; impasses; regulamentação.

INTRODUÇÃO

Este texto visa apresentar reflexões sobre o atual movimento a favor da prática e regulamentação da educação domiciliar no Brasil, em um contexto de impasse entre a efetividade das chamadas Pedagogias modernas e as problemáticas do sistema educacional.

Para refletir sobre os impasses que afetam a educação no presente, remetendo-nos ao movimento da Escola Nova ou da denominada Pedagogia Moderna que surge no fim do século XIX e início do XX, como uma forma de questionamento e contraposição aos moldes utilizados na educação clássica. Esta passou a afirmar a necessidade de transformação da escola e a valorizar a ciência e a Psicologia ao ressaltar a noção de “criança em desenvolvimento”.

Ao pôr a criança e o seu desenvolvimento no centro do processo educativo, esses educadores modernos rejeitam o valor da tradição e de um ensino voltado para a transmissão dos modelos culturais estabelecidos (os chamados “clássicos”, a “educação clássica”). Tratava-se de sintonizar a escola com as preocupações do presente, voltar o ensino para a vida aqui e agora, produzir indivíduos para uma “civilização em mudança”. (CORDEIRO, 2014, p. 52)

Entretanto, atualmente, avalia-se um possível esgotamento das práticas pedagógicas do século XX, que têm buscado como princípio a ruptura com o tradicional, mas acabou por perpetuar, no “chão da escola”, muitas estruturas e moldes pregressos, transvestidos de novas metodologias, ideologias ou conceitos

acerca da aprendizagem. O modernismo de fato avaliou muitos pontos que precisavam ser mudados ou construídos, mas também denominou que o “antigo” ou “tradicional” estavam completamente errados, desconsiderando o que havia de bom no clássico .

Esse impasse chegou a tal ponto que **a própria ideia de escola foi colocada em questão**. Nos anos 60, surgem movimentos contra a instituição escolar e uma crítica em que a própria existência da escola parecia não ter mais sentido. A escola passa a ser vista sob a perspectiva de reprodutora das desigualdades da sociedade; situação anunciada por Bourdieu e por defensores da desescolarização como Ivan Illich e John Holt.

No presente momento, a educação escolar no Brasil vem sendo questionada em sua eficácia e relevância. Ao contrário de um discurso favorável à ampliação do acesso à escola, observa-se uma mobilização para regulamentação da educação domiciliar, uma modalidade de ensino em que a família se torna responsável pela educação das crianças, seja através de tutores ou por iniciativa própria, vem ganhando notoriedade na imprensa e fortalecendo-se com apoio do atual Governo Federal que inseriu a temática como sendo uma das principais de sua pauta.

OS IMPASSES DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

Pode-se avaliar que o direito à educação escolar, entendido como responsabilidade do poder estatal, teve sua origem durante o movimento da Reforma Protestante do século XVI, quando Martinho Lutero passa a defender uma educação para todos - incluindo meninos e meninas, independente da classe social e econômica -, de frequência obrigatória e como responsabilidade do Estado pela oferta, manutenção e supervisão quanto à frequência dos alunos (BARBOSA, 2011)

O reconhecimento da educação primária compulsória como parte dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e a mudança de visão sobre a criança como sujeito de direito, trazida pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, passam a se refletir nas leis internas da maioria dos países no mundo (TOMASEVSKI, 2001, p. 25)

A associação da educação à escola consolidou-se como o modelo hegemônico do século XX, que atendia perfeitamente às necessidades da industrialização vigente, do capitalismo emergente e da modernização das sociedades, com as múltiplas criações e invenções do último século. Uma vez consolidada a estreita ligação entre educação e escola, os processos de ensinamento e aprendizagem passaram a ser de sua exclusiva competência utilizando-se, para isto, planos, métodos, recursos e procedimentos mais adequados a sua formatação coletiva, por grupos e por idades (VASCONCELOS; MORGADO, 2014).

De acordo com Hamilton (1993), no século XX a escolarização existia para promover atalhos para a estrutura ocupacional. A ordem social, portanto, era definida em termos de uma harmonia social que acompanharia uma equilibrada estrutura ocupacional.

Para Bourdieu e Passeron (2009), tomando como referência o contexto da democratização do acesso à escola e o prolongamento da escolaridade obrigatória, se tornou evidente o problema das desigualdades escolares. Nesse campo, os estudos dos autores possibilitam entender que a origem social se converte em desigualdades escolares e reproduzem o sistema de posições e de dominação. E, também, que apesar de o capital econômico dar acesso ao ensino e bens culturais, não garante nivelamento entre

classes. Porém, Libâneo (1985) contrapõe: "Para as camadas populares, a escolarização é um objetivo sempre presente e cabe-nos compreendê-la como um instrumento de superação de exploração" (p. 12).

Sacristán (2001) avalia que a inexistência da escolarização obrigatória, suas deficiências ou as diferenças na quantidade de escolaridade recebidas certamente conduzem a uma desigualdade ainda maior que as já existentes na sociedade, não somente no campo da educação, mas, conseqüentemente para o desempenho do exercício de muitas outras oportunidades e atividades.

Para Barbosa (2013), a educação ser uma incumbência do Estado foi uma conquista, porém ressalta as posições contrárias que têm surgido:

Apesar de considerado como conquista o fato de o Estado ter se incumbido da tarefa de oferecer educação escolar para todos, mantendo um período de estudo obrigatório, surgem posições contrárias a essa vertente. É contra o Estado que monopoliza a direção da educação escolar, obrigando os cidadãos a segui-la, que se posicionam os favoráveis ao ensino em casa, suscitando questões teóricas sobre o ensino livre, muito semelhantes às formuladas pelos liberais. (p 90)

A escola pode ser vista e analisada por diferentes panoramas, sejam eles o de reprodução da sociedade desigual ou de instrumento de superação da exploração e possibilidade de mobilidade social.

Gatto (2019), em seu livro "Emburrecimento programado", critica a educação compulsória e a escola:

A educação em massa não é capaz de produzir uma sociedade justa porque nela o que se pratica diariamente é a competição manipulada, a supressão e a intimidação. Permitimos o surgimento de escolas que não são capazes de ensinar valores não materiais, os valores que dão sentido à vida de qualquer um, rico ou pobre, porque a estrutura da escolarização é sustentada por uma rede complexa de premiações e ameaças, punições e recompensas. (GATTO, 2019, p. 99)

Ainda sobre críticas às instituições educacionais, Rancière (2002) analisa o discurso de Jacotot e descreve que o papel do professor enquanto mestre é despertar algo em seus alunos e que o bom resultado deste ato inusitado depende da vontade destes mesmos alunos. Neste sentido, Jacotot faz uma severa crítica ao processo explicativo onde o professor fala e o aluno escuta e aprende, pois para ele o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento, uma vez que toda explicação requer um que é o conhecedor e outro que não, estabelecendo nesta relação a desigualdade (RANCIÈRE, 2002).

Sob este ponto de vista, pode-se refletir acerca do paradoxo de algumas famílias retirarem seus filhos da "escola moderna" (que teoricamente deveria ser um espaço de expressão da subjetividade, ações pedagógicas baseadas no interesse e nas aptidões individuais), para voltar ao "Clássico" em suas casas, sob uma das justificativas de conhecerem o que seus filhos de fato precisam aprender. Segundo o *site* da comunidade clássica cristã "Classical Conversations", há um crescimento do Ensino Clássico das Artes Liberais compreendido pelo Trivium e o Quadrivium entre as famílias *homeschoolers* na América do Norte e no Brasil.

Cordeiro (2014) aponta um balanço realizado por George Snyders acerca da Pedagogia Moderna, das suas pretensões e conquistas, confrontando-as com aquelas defendidas pelo Ensino Tradicional. Segundo ele, Snyders acaba definindo o papel que os clássicos deveriam desempenhar numa educação voltada para as classes populares e para a transformação do mundo.

Não seria exagerado insistir no fundamento da educação tradicional, isto é, na pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. (SNYDERS, 1974, p. 16)

Snyders(1974) prossegue fazendo uma relação entre o passado e o presente e como a escola pode continuar sendo um espaço privilegiado para construir essa relação entre a cultura e o legado da humanidade com o presente e as questões que o movimentam:

Das obras do passado desfrutarei sem trair minha época, sem renunciar a nenhuma das riquezas da minha época; pelo contrário, é a partir da demanda que emana do mundo de hoje que eu posso interrogá-las - e animá-las. Pois são as grandes obras do passado que, ainda hoje, abrem a porta a novos sentidos, a interpretações múltiplas, ainda não percebidas até então porque o presente do público não se tinha ainda alargado com experiências que nós agora atravessamos. (SNYDERS, 1988, p.49)

Nesse sentido, a prática da educação domiciliar pode aproximar os educandos das obras-primas, mas distanciar da “Alegria da escola”.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria. (SNYDERS, 1988, p.14)

Para Bernard Charlot (2020), a nova pedagogia não é a pedagogia contemporânea no sentido de que a pedagogia tradicional foi da sociedade religiosa dos séculos XVI e XVII, ou da sociedade republicana do século XIX. Em nenhum momento ou lugar ela se constituiu como a pedagogia dominante (CHARLOT, 2020 p.57)

Embora a relação com a infância seja mais “nova” do que “tradicional”, a passagem de uma sociedade de austeridade para uma de desenvolvimento não produziu uma substituição da pedagogia tradicional pela nova pedagogia, mesmo que nos anos 70 do século XX, tenhamos visto muitos debates e algumas tentativas nesse sentido. (CHARLOT, 2020. p 57)

Esses impasses sobre qual direção a educação está tomando e o que se pretende construir nas próximas gerações, têm sido motivadores para os discursos das famílias que decidem educar seus filhos em casa. Diante de incertezas metodológicas, discussões ideológicas e dúvidas epistemológicas, estes grupos têm organizado o que compreendem ser uma alternativa ao que chamam de “barbárie da educação formal”. Muito se fala, também, de uma “educação ao longo da vida”, defendendo que a aprendizagem acontece o tempo todo e em todo lugar e sem que a escola seja vista como instituição responsável pela transmissão do legado cultural.

A EDUCAÇÃO DOMICILIAR E AS TENTATIVAS DE REGULAMENTAÇÃO DA PRÁTICA NO BRASIL

Os *homeschoolers* (denominação em inglês para aqueles que praticam a educação domiciliar) enxergam a escolarização compulsória como uma violação do direito da família, frente ao Estado, de decidir como acontecerá a educação dos filhos. Em seus argumentos, revelam que a intenção de uma escola obrigatória seria a uniformização do pensamento social, o que estaria indo contra aos valores e princípios que muitas famílias desejam transmitir às suas próximas gerações.

Tais fatos levam ao questionamento sobre os motivos que levam as famílias a fazerem o movimento de saída da escola. Seria este um ato revolucionário ou conservador? De acordo com a análise de Ribeiro (2020):

Pais educadores invocam o direito à liberdade para ensinarem seus próprios filhos em casa, e assim o fazem porque não concordam com um Estado que estaria sendo parcial e tirano ao governar em nome de imposições progressistas, que, no fundo, feriria as características e os atributos das instituições herdadas pelas presentes gerações. (p. 108)

Silva (2010) também contribui para essa análise ao afirmar que, no senso comum, o conservadorismo está ligado à pretensão de manter intacta a ordem estabelecida, de conservar, de rejeitar o novo e o apelo à mudança, vistos como riscos à ordem instituída, aos valores tradicionais herdados. Nesse contexto, Ribeiro (2020) diz que é exatamente disso que se trata quando as famílias aderem a educação domiciliar, categorizando o público praticante da modalidade no Brasil.

Em contrapartida, segundo Tragtenberg (2018), toda escolarização é por sua natureza conservadora, pois é ela quem legitima a separação entre a consciência e a prática. Ainda segundo o autor: “A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber, que não visa à formação de algo, mas sim a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas” (TRAGTENBERG, 2018. p. 186).

Destaca-se que, apesar de no atual contexto histórico e político esse grupo conservador estar ganhando maior expressão, não se pode resumir os praticantes da educação domiciliar a famílias conservadoras. O movimento em prol da prática é bastante heterogêneo e as motivações das famílias são diversas. Brewer e Lubienski (2017) esclarecem que:

[...] embora existam muitas razões individualistas pelas quais os pais escolhem educar seus filhos em casa, tendem a haver duas categorias amplas de justificativas para a educação em casa: (1) empíricas - reivindicações de maior eficiência, eficácia ou adequação pedagógica; e (2) ideológico - frequentemente informado por uma disposição religiosa ou política. (apud VASCONCELOS, 2020, p. 90)

Mesmo nesses dois grupos acima referidos há algumas características particulares, ou subgrupos dentro de um mesmo grupo com visão empírica ou ideológica para deixar a instituição educacional. No primeiro deles a visão adotada é mais radical - o “unschooling” - que consiste em uma vida sem o aprendizado formal. Mesmo fora da escola não há uma rotina de estudos, currículo ou planejamento a serem seguidos e a aprendizagem ocorre nas situações cotidianas de acordo com a vontade da criança. Este grupo se aproxima de uma ideia anarquista, fugindo de uma padronização imposta pelos sistemas educacionais, entendendo que “os seres humanos aprenderam antes de serem ensinados, ou se ensinaram a si mesmos. Eles aprenderam com a ajuda de seus sentidos e de suas mentes, e não com a ajuda de seus livros-texto e professores” (HAMILTON, 1993. p.3).

Outro grupo defensor da prática da educação domiciliar, é caracterizado por famílias com altos níveis intelectual, educativo e econômico, além de pessoas com disponibilidade para passar muitas horas em casa, isto é, pelo menos um membro da família não trabalha fora e consegue dedicar-se à instrução das crianças, ou tem capital para investir com tutores e professores particulares. Reivindicam, eles próprios, encarregarem-se da educação de seus filhos, tendo em vista poder oferecer-lhes mais recursos e assistência do que a própria escola.

Este grupo e outros semelhantes fundamentam-se em ideias como de Ivan Illich em sua obra “Sociedade sem escolas”.

[...] a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza- dependente de um processo pré-empacotado. (ILLICH, 2018. p. 65, 66)

Os escritos de Illich ganharam mais atenção na década de 70 e considera-se que ele, como um pensador político que se opôs à instituição escolar, proveu a essa comunidade um bom ponto de partida para suas reivindicações. Por outro lado, John Holt foi menos reconhecido do que Illich, exceto pelo grupo que ensina em casa, mas seus escritos exerceram uma influência mais marcante no movimento. (RIEGEL, 2001, p. 95).

As críticas apontadas por Illich à escola partem do pressuposto de que o entendimento de toda a sociedade está baseado no que é o oposto da verdadeira educação, que significa “despertar a consciência para novos níveis de potencial humano e usar os poderes criativos de cada um para melhorar a vida humana” (ILLICH, 1973, p. 77). Os alunos são obrigados a passar anos na escola e, quando saem dela, não estão preparados para o mercado de trabalho. E, se dela saem antes de terminar a escolaridade obrigatória, a situação torna-se ainda mais grave. Contudo, apesar de muitas pessoas reconhecerem que o sistema educativo é ineficiente e injusto, elas ainda não conseguem compreender como seria uma sociedade desescolarizada. Dessa maneira, Illich propõe a desinstitucionalização da escola como algo inevitável que deveria encher a todos de esperança, visto que acabaria com a ilusão que cerca a escola. A desescolarização da sociedade traria mudanças significativas.

Já John Holt (1923-1985), considerado defensor do *homeschooling* apresenta a escolarização compulsória como fator que destrói a curiosidade natural das crianças em aprender; em sua avaliação, a instituição escolar apenas imputa na criança o medo e as habilidades necessárias para passar nos testes.

Crianças aprendem qualquer e todas as coisas que elas veem. Elas aprendem onde quer que estejam, não somente em locais especiais de ensino. (...) Nós podemos ajudar melhor as crianças a aprenderem, não decidindo o que nós achamos que elas devem aprender e pensando ingenuamente em como ensinar isso para elas; mas fazendo o mundo, tanto quanto podemos, acessível a elas, prestando séria atenção ao que elas fazem, respondendo suas questões – se elas tiverem alguma – e ajudando-as a explorar as coisas que mais lhes interessam. (HOLT, 1989, p. 162. Tradução própria)

Ambos, “Illich e Holt defenderam a necessidade de eliminação da educação compulsória para a construção de uma sociedade mais humana” (RIEGEL, 2001, p. 98). Na década de 80, o movimento norte-americano em prol do ensino em casa “pendeu para aquela que havia sido uma das suas primeiras origens: o argumento do direito divino de os pais educarem” (VIEIRA, 2012, p. 16)

Na América do Norte, o movimento em prol do *homeschooling* cresceu e se tornou legal sobretudo diante da organização de famílias conservadoras, normalmente cristãs ou religiosas, que além de prezar pela qualidade do ensino dos filhos, desejavam que os valores familiares fossem perpetuados e não consideravam que a escola seja um ambiente favorável para isto. No Brasil, como já ressaltado, tal grupo vem ganhando destaque no atual governo, contudo, a gênese do movimento em defesa da educação domiciliar no país indica insatisfação e fortes críticas à educação escolar (BARBOSA, 2013).

No ano de 2010, foi criada no Brasil a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), que vem ganhando espaço por sua atuação junto aos defensores do ensino em casa e aos parlamentares. A associação conta com três objetivos principais: 1. Lutar pela regulamentação legal da educação domiciliar, por meio da representação coletiva dos associados junto às autoridades, aos órgãos e entidades

pertinentes; 2. Promover a informação sobre educação domiciliar junto à opinião pública; 3. Promover o contato, a troca de experiências e a cooperação entre os associados.³

A referida associação passou a negociar com os poderes executivo e legislativo em prol da tentativa para regulamentação do método sob a defesa dos direitos da família sobre a educação dos filhos e relatando a insatisfação com o sistema educacional vigente. Observa-se inclusive que a partir de então houve um aumento nos projetos de lei com esta pauta, bem como a divulgação sistematizada de informações sobre ensino domiciliar e apoio jurídico aos praticantes da educação domiciliar.

No que se refere às proposições legislativas em âmbito nacional, realizadas perante o Congresso Nacional, este discute o primeiro projeto de lei sobre a temática desde 1994, ocasião em que foi apresentado pelo então Deputado João Teixeira do partido liberal (PL/MT) o Projeto nº 4657/94, para “autorizar a prática do ensino domiciliar no 1º grau”, determinando que o currículo a ser seguido pelas famílias obedecesse às normas do MEC. Ademais, a proposta delimitou que as crianças e adolescentes que recebem este tipo de educação, deveriam realizar avaliações ao final do ano, através da rede Estadual de ensino (BARBOSA, 2012).

Inobstante o referido projeto tenha sido arquivado no ano de 1995, o poder executivo e o legislativo, através dos Deputados de diversos partidos políticos, passaram a discutir em pautas acaloradas a possibilidade de implementação da educação domiciliar e a controvérsia a respeito desta permissividade já rendeu 17 propostas apresentadas (CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, 2020).

No ano de 2019, com o advento do Governo Jair Bolsonaro (PL), o poder executivo toma a iniciativa de enviar à Câmara dos Deputados, juntamente com o apoio do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, família e Direitos Humanos o PL n. 2401/2019, sendo este apensado aos demais projetos que versam sobre a temática e todos pendentes de votação perante o Congresso Nacional (ANED, 2021).

A proposta de lei em âmbito nacional, cogita a realização de cadastro e acesso à plataforma virtual do MEC, acompanhado de um plano pedagógico individual que deverá ser apresentado pela família ou responsável legal, contudo, as discussões que permeiam a temática na seara legislativa já ultrapassam 25 anos, e ainda se trata de questão bastante controvertida e polêmica, e que demanda a continuidade dos debates na seara.

No atual Governo federal, foram desarquivados 6 PLs sobre a temática da educação domiciliar e a discussão veio à tona mediante o parecer proferido em Plenário ocorrido neste ano de 2021, perante a Câmara dos Deputados e que deu ênfase ao PL 3.179/2012 e seus apensos, para que fosse alterada a LDB n. 9.394/96 a fim de dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Nesse contexto, foi proferido voto da relatora Deputada Luisa Canziani pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa de referidos projetos e apensos (Câmara dos Deputados, 2021). Em maio de 2021, um substitutivo foi apresentado pela referida deputada Luisa Canziaini, relatora do PL citado, com novas sugestões para a regulamentação do ensino domiciliar no Brasil, mas alguns deputados consideraram a proposta muito restritiva para as famílias educadoras.

³ Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 28.mar.22

Em junho de 2021, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) aprovou outro projeto, o PL 3262/19, que quer modificar o Código Penal e retirar a educação domiciliar da lista de crimes de abandono intelectual. Tal PL aguarda a continuidade de tramitação.

Dentro deste contexto e uma vez percorrida a trajetória da educação domiciliar no Brasil, constata-se uma forte atuação da Home School Legal Defense Association (HSLDA) em auxílio à Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), visando à regulamentação da prática junto à esfera política brasileira (BARBOSA, 2017). Todavia, o que se observa em âmbito nacional é que as discussões que permeiam a temática são de cunho eminentemente político, embasadas por visão ideológica conservadora, com ênfase aos problemas existentes dentro das escolas e contrários a supostos posicionamentos esquerdistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em momento de dúvidas ou inconsistências quanto aos princípios educacionais contemporâneos, muitas famílias decidem assumir a responsabilidade pela educação de seus filhos, não atribuindo mais ao Estado esse dever, mas pleiteando somente a legitimação desse direito, tendo em vista que o Estado e o sistema educacional público não o realiza segundo a expectativa deste grupo.

Desta forma, pode-se admitir que a crescente adesão à educação domiciliar revela insatisfações variadas com o sistema educacional brasileiro, mesmo nas famílias que têm como principal motivação seus princípios religiosos ou ideológicos, as problemáticas do ensino e da escola sempre aparecem como fatores determinantes pela opção da família em deixar as instituições de ensino.

Ao realizar investigação no que diz respeito a uma educação desescolarizada, surge a seguinte inquietude: este tipo de educação a ser praticada de forma exclusiva entre as famílias, denominada como educação domiciliar no Brasil, pode oferecer riscos no que tange ao aumento da crise ou impasse à pedagogia contemporânea,

Portanto sob a vertente dos impasses da pedagogia moderna e, ao analisar a perspectiva dos indivíduos que defendem a educação domiciliar no Brasil contraposta à questão daqueles que são contrários a sua regulamentação, pode-se afirmar que estamos diante de mais um dos impasses no âmbito educacional que demanda rigor científico, para a tentativa de identificar quais as reais consequências que o mencionado método da educação domiciliar trará para o campo da educação brasileira e para o projeto de sociedade que o país quer assumir.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. (2017). Defender a escola das pedagogias contemporâneas. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669-690.
- BARBOSA, L.M. R. (2011). Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. In: Cadernos de pesquisa. v. 41, n. 144, setembro- dezembro.
- BARBOSA, Luciane M. R. (2012). Propostas que visam à legalização do ensino em casa no Brasil. In: REVISTA DE DIREITO EDUCACIONAL - VOL.5 Ano 3, p. 41-58.
- BARBOSA, L.M. R. (2013). Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese), São Paulo.
- BARBOSA, L.M. (2014). Reflexões sobre a compulsoriedade da educação escolar e o ensino em casa. IV

- Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Abril - 2014, Porto -Portugal. FAPESP.
- BARBOSA, L. M. R.; EVANGELISTA, N. S.(2017). Educação domiciliar e direito à educação: a influência norte-americana no Brasil. *Revista Educação em Perspectiva*, v.8, n.3, p. 328344. Viçosa.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BUMBA, Maria Giulia. BARBOSA. Luciane Muniz Ribeiro. (2021). Mapeamento e análise de leis orgânicas que regulamentam a educação domiciliar no Brasil. XIX Congresso de Iniciação Científica Unicamp. P. 1 - 5. Disponível em: <https://proceedings.science/pibic-2021/feed?lang=pt-br> Acesso em: 12/11/2021.
- Câmara dos Deputados. (2021). Parecer proferido em Plenário ao projeto de lei n.3.179/2012. Recuperado de: https://www.cnte.org.br/images/stories/2021/2021_05_20_substitutivo_final_ensino_domiciliar.pdf.
- CHARLOT, Bernard. (2020) *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez.
- CORDEIRO, Jaime. (2002). O novo, o moderno e o tradicional. In: *Falas do novo, figuras da tradição; o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo, Ed. Da Unesp.
- CORDEIRO, Jaime. (2014)O que é um clássico? A pedagogia de Snyders e a alegria na escola. In: *Nós, os antigos. XI Semana de estudos clássicos da FEUSP*. São Paulo, Ed. Képos.
- GAITHER, M. (2008). *Homeschool: An American History*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- GAITHER, M. (2009). Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education*. v. 7, n. 3, p.331-346.
- GATTO, John Taylor. (2019). *Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória*. 1ª ed. Campinas - SP: CEDES.
- HAMILTON, David. (1993). Comênio e a nova ordem. *Pró-Posições*, Campinas, v. 4, n.2, p. 7-19.
- HOLT, J. (1989). *Learning all the time: how small children begin to read, write, count, and investigate the world, without being taught*. Boston: Da Capo Press.
- ENKVIST, Inger. (2019). *Educação: um guia para perplexos*. Campinas, SP: Kíron.
- ILLICH, Ivan. (2018). *Sociedade sem escolas*. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- ISENBERG, E. J. (2007). What we have learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, Routledge. v. 82, issue 2-3.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos*. SP: Loyola, 1985.
- RANCIÈRE, Jacques. (2002). *O mestre ignorante; cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RIBEIRO, Adalberto. (2021). Moderna defesa do passado, criativa defesa da tradição. In: VASCONCELOS, Maria C. (organizadora). *Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate*. Curitiba: CRV.
- RIEGEL, S. (2001). The homeschooling movement and the struggle for democratic education. *Studies in Political Economy*. vol 65.
- SACRISTÁN, G. (2001). *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, A.O. da. (2010). O pensamento Conservador. *Revista Espaço acadêmico*, Maringá, n. 17, p.53 - 55.

- SNYDERS, Georges. (1988). A alegria na escola. São Paulo: Manole.
- TRAGTENBERG, Maurício. (1978). A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, p. 15-30. p.108.
- TOMASEVSKI, K. (2001). Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance. In: Right to Education Primers n. 2. Gothenburg, Novum Grafiska AB.
- VASCONCELOS, M. C. C., & MORGADO, J. C. B. C. (2014). Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 30(1), p. 203- 230.
- VASCONCELOS, Maria C. (organizadora). (2021). Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV.
- VIEIRA, A. O. P. (2012). “Escola? Não, obrigado”: um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (Graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília.

Fontes Jornalísticas/Reportagens:

- CALDAS, Joana. 'Homeschooling': TJSC suspende lei que previa educação domiciliar em SC. Segundo tribunal, assunto é da esfera da União e não pode ser regulado por lei estadual. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/12/03/homeschooling-tjsc-suspende-lei-que-previa-educacao-domiciliar-em-sc.ghtml> Acesso em: 29/12/2021.
- CLASSICAL CONVERSATIONS BRASIL. Disponível em: <http://www.classicalconversations.com.br/#> Acesso em 29 de março de 2022.
- DESIDERI, Leonardo. Homeschooling: como andam as tentativas de regulamentação pelo Brasil. Brasília 05/08/2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/homeschooling-como-andam-as-tentativas-de-regulamentacao-pelo-brasil/> Acesso em: 29/12/2021.
- DUNDER, Karla. Homeschooling: confira detalhes do projeto que regulamenta a prática. Relatora Luisa Canziaini (PTB-PR) sugere vínculo dos estudantes com escola e permite que família possa escolher um tutor. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/homeschooling-confira-detalhes-do-projeto-que-regulamenta-a-pratica-04112021> . Acesso em: 29/12/2021

TEXTOS DE PROTESTOS: UMA ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DE RUA

Cleidson Jacinto de FREITAS

Resumo: Parindo-se do pressuposto de que práticas de letramento são formas culturalmente gerais de utilização da língua escrita de que as pessoas dispõem em suas vidas, envolvendo valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON e HAMILTON, 2012), busca-se neste artigo analisar os padrões ocorridos nos eventos protestos de torcidas organizadas nas ruas durante a pandemia de Covid-19, a fim de caracterizar essas práticas. A metodologia utilizada neste artigo pressupõe uma abordagem qualitativa multifatorial: análise documental e de campo. Assume-se, assim, a posição de Street (2015) de práticas de letramento como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade, o que nos ajuda a entender o percurso das torcidas organizadas em sua história até chegarem a atos de protestos em plena pandemia.

Palavras-chave: Letramentos, Etnografia, Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As torcidas organizadas de futebol foram o primeiro grupo a ocupar as ruas em 2020, questionando a política do governo Bolsonaro para a pandemia e levantando a bandeira antirracista e a favor da democracia, solapando as críticas de que grupos oponentes ao governo não deveriam se aglomerar em protestos nas ruas durante a pandemia. Uma hipótese sobre o retorno positivo social do movimento autônomo das torcidas é a de que elas resistem hoje numa crise de representação em que tradicionais partidos políticos, bem como sindicatos, não conseguem mais ser fontes de pertencimento e, nesse vácuo identitário, as torcidas organizadas, formadas em sua maioria por jovens entre 14 e 25 anos (HOLLANDA, 2010), preenchem esse vazio e acabam operando como vetor de mobilização política.

A metodologia utilizada neste artigo pressupõe uma abordagem qualitativa multifatorial: análise documental, tendo como corpus uma seleção de imagens de protestos em escala nacional capturadas pela grande mídia jornalística, pelas redes sociais das próprias torcidas organizadas ao longo da história das torcidas organizadas; e uma abordagem qualitativa de campo, através da captura in loco de textos escritos/imagéticos e orais nos protestos das torcidas organizadas em Recife, no protesto de 19 de junho e de 03 de julho de 2021. As práticas letradas do campo serão analisadas desde a concentração das torcidas na Praça do Derby, até o desfecho do ato na Ponte Duarte Coelho, no centro do Recife, onde as torcidas organizadas dos times de futebol local, denominadas de Santa Cruz Antifa, Sport Antifa, Náutico Antifa e outros movimentos de torcedores são dispersados.

Nessa perspectiva etnográfica de estudo dos letramentos, as práticas letradas das torcidas através de cartazes, faixas, bandeiras, adesivos, folhetos, grito de protestos e músicas serão analisados a partir dos sentidos reais que expressam localmente. Para Barton e Hamilton (2012, p. 14), “letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas são observadas em eventos que são mediados por textos escritos”, por isso nossa análise nos protestos recai sobre a identificação, construção e efeitos de sentidos do tripé textos, eventos e práticas, focando, assim, nosso problema de investigação, a saber, quais são as singularidades das práticas sociais presentes nos discursos das torcidas organizadas de futebol em protestos políticos que permitem situá-las numa perspectiva de letramento ideológico? Busca-se investigar esse problema amparado em uma perspectiva de letramento ideológico de Street (2015), em diálogo com conceitos de evento e de prática de Barton e Hamilton (2012), com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento também de Heath (1982).

PRÁTICAS LIGADAS A ESTRUTURAS CULTURAIS E DE PODER NO FUTEBOL: A HISTÓRIA DAS MANIFESTAÇÕES DAS TORCIDAS ORGANIZADAS NA LUTA PELA DEMOCRACIA

(...) No Rio, o deputado federal Daniel Silveira (PSL), que acompanhou manifestação pró-Bolsonaro na praia de Copacabana, gravou um vídeo pregando [repressão violenta a movimentos antifascistas](#) de torcedores. “Vocês [antifas] vão pegar um ‘polícia’ zangado no meio da multidão, levar um [tiro] no meio da caixa do peito e chamar a gente de truculento. Eu estou torcendo pra isso. Quem sabe não seja eu o sortudo. Não adianta nem falar que foi homicídio. Vai ser legítima defesa”, ameaçou o deputado, que, ao longo do protesto, filmou a conversa com um policial que prometeu [queimar a faixa de torcedores do Flamengo](#) estampada com os dizeres “Democracia Rubro-Negra”

Como se percebe no trecho de matéria do *El país- Brasil, Esporte*, de 22 de junho de 2020, há práticas escritas de torcidas organizadas, que incomodam políticos e outras detentores de poder a ponto de serem ameaçadas de serem queimadas. Compreender essas escritas não apenas do ponto de vista linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural pode ser um caminho complexo, mas viável para entender o impacto que determinadas práticas letradas provocam nas relações de poder.

Com aportes da etnografia, é possível iniciar uma compreensão dos usos do letramento no contexto específico dos protestos de torcidas organizadas durante a pandemia de covid-19 e que eram, em geral, contra o governo do presidente Bolsonaro, contra o fascismo e a favor da democracia. Essas práticas marcadas pelo viés questionador se afastam de um letramento ‘colonial’, caracterizado pelo conformismo, pela repetição e se aproximam de um letramento ‘dominante’, “trazido por membros da mesma sociedade, mas frequentemente pertencentes a diferentes classes, grupos étnicos ou localidades”, (STREET, 2014, p. 32).

Breve história das torcidas organizadas no Brasil

O futebol chegou ao Brasil no final do século XIX e, em poucas décadas, tornou-se o esporte favorito, deixando o remo, até então preferido, em segundo plano, por isso, várias equipes de remo se tornaram clubes de futebol: Clube Náutico Capibaribe (1901), Clube de Regatas do Flamengo (1895), Clube de Regatas Vasco da Gama (1898). Com a chegada do futebol, surgem também as torcidas de futebol: em um primeiro momento que se estende até os anos 50, torcidas festivas acompanhadas de charangas, chamadas de voluntárias, pois não tinham envolvimento crítico com a gestão do clube; em um segundo momento, dos anos 60 até os dias atuais, torcidas contestadoras, caracterizadas pelo envolvimento direto com a política do clube, seja para apoiar, seja para contestar.

A cultura torcedora é indissociável da ideia de coletividade. Segundo Pimenta (2003), a rede de torcedores atua como um canal que possibilita a junção do sentimentalismo de cada torcedor individualmente e amarra uma identidade coletiva. Foi esse ideal coletivo a primeira característica central das primeiras torcidas organizadas no Brasil, surgidas no início dos anos 40, a saber, Charanga Rubro-Negra, torcida do Flamengo no RJ, e a Tusp, torcida do São Paulo. Essas torcidas eram compostas pela elite carioca e paulistana, respectivamente, que se encontrava nos clubes, fazia festas exclusivas e também se organizava para ir ao estádio.



Foto 01. Charanga Rubro-negra em 1942

Fonte: *site serflamengo.com.br*

Na foto acima, considerada por pesquisadores da história do Flamengo como o primeiro registro da torcida Charanga rubro-negra, vê-se o início de uma prática que se tornaria tradição até hoje: confeccionar bandeiras com o símbolo do time, bem como faixas de apoio com dizeres de ordem como o da imagem acima “Avante Mengo”. Além da Charanga Rubro-Negra, outras torcidas reconhecidas como as primeiras do país faziam também cartazes ou faixas com mensagens de apoio, mas sem um viés de crítica, pois tinham o futebol como mais um espaço de lazer. Apesar de ser a segunda torcida mais antiga do Brasil, os registros fotográficos mais antigos de incorporação de práticas de escrita ao ato de torcer são da Charanga do Flamengo, muito provavelmente pelo apoio que recebia, como se observa em Nietzsche e Cerqueira (2017, p. 7):

A história das torcidas organizadas brasileiras tem seu início após a profissionalização do esporte. Conforme Toledo (1996), a primeira experiência torcedora, que podemos associar ao que hoje é conhecido como torcidas organizadas, foi o surgimento do Grêmio São-Paulino, criado em 1939. No ano seguinte, surgiu a Torcida Uniformizada do São Paulo, que é considerada por muitos como a mais antiga torcida organizada do país. Em 1942, no Rio de Janeiro, foi criada a Charanga do Flamengo, **a primeira a equipar torcedores de um clube com instrumentos musicais e uniformes** (grifo meu). Estas primeiras torcidas organizadas eram caracterizadas por terem líderes carismáticos, torcedores símbolos, membros ligados diretamente à organização do clube, de modo que recebiam apoio financeiro da administração do clube, sendo sua principal intenção apoiar a equipe dentro de campo, com festa e cantos.

Segundo Toledo (2000), a crítica social dos anos 40 entendia as práticas torcedoras como uma forma não saudável de se acompanhar o esporte. Seriam práticas que iam de encontro à fruição estética que o futebol herdou dos cavalheiros, os quais, de forma elegante, observavam as partidas. Essa forma mais contida de torcer caracterizou esse primeiro momento das torcidas brasileiras que, apesar de serem chamadas de organizadas, poderiam ser chamadas de oligárquicas, já que não eram um fenômeno de massa, mas sim uma manifestação de poucos que podiam se associar aos clubes e desfrutar das festas, dos eventos pagos e, por consequência, das arquibancadas.

As práticas letradas, comportamentos relacionados ao uso da leitura e escrita (HEATH, 1982), foram muito mais evidenciadas no segundo momento das torcidas organizadas no Brasil em meados da década de 60, com a criação de torcidas que, diferente daquelas elitizadas dos anos 40 e 50, tinham a juventude como protagonista, por isso também tantas torcidas passaram a incluir a palavra “jovem” nos

nomes das torcidas (Torcida Jovem do Santos, Torcida Jovem do Flamengo, Torcida Jovem Amor Maior, da Ponte Preta...). A juventude é uma construção social, então não é possível determiná-la por uma idade exata ou por um perfil único, existem diversos perfis de jovens com identidades distintas e plurais. Todavia, ser jovem sugere uma categoria social que reúne papéis sociais e sujeitos vivenciando a mesma fase de vida.

O embrião das torcidas organizadas antifascistas que ocuparam as ruas do país em 2020 e 2021 foi a criação dessas torcidas jovens, a destacar: Torcida Gaviões da Fiel (1969), Torcida Jovem do Santos (1969), Torcida Jovem do Flamengo (1967), Torcida Jovem do Botafogo (1969), Torcida Jovem do Vasco (1969), Torcida Young Flu (1970), pioneiras desse movimento que se espalhou rapidamente pelo país.

Entende-se, nessa segunda fase, segundo Pimenta (1997, p. 64), torcida organizada como

grupos de torcedores que formam, ao seu redor, estrutura organizativa com base em estatutos, quadro associativo, departamento administrativo e de vendas, sede para ponto de encontro, reuniões, interação social e que estão preparados, se necessário, para o confronto físico e verbal contra os grupos rivais.

Essas características distinguem as torcidas organizadas dos demais agrupamentos de torcedores coexistentes na época, como as charangas. Assim, o novo estilo de torcer era marcado por uma autonomia das torcidas frente aos clubes. É nessa busca pela autonomia que as práticas letradas ganham relevo na construção da história das torcidas, pois é através das faixas com nomes de torcidas e frases de comando exibidas nas arquibancadas que essa nova cultura torcedora vai ganhando visibilidade, espaço na mídia e chama atenção de demais segmentos da sociedade devido ao rápido crescimento do número de associados jovens a ocupar as ruas em dias de jogos.

Uma imersão honesta na história das práticas de letramentos de torcidas organizadas em protesto precisa passar pela história das torcidas do eixo Rio-São Paulo, uma vez que foram pioneiras.

“O evento é só a ponta do iceberg”: primeiras manifestações políticas escritas de torcidas de futebol no Brasil

O letramento é uma prática social historicamente situada (STREET, 2015), por isso para entender as práticas letradas fotografadas in loco nos protestos de torcidas organizadas durante a pandemia de Covid-19 é preciso analisar quando surgiram essas manifestações políticas no meio das torcidas organizadas e o porquê do surgimento delas. Nessa busca, dialogando os Estudos do Letramento com estudos sobre a Sociologia do Esporte, com a Antropologia Esportiva e a História, encontramos três possíveis razões que podem ajudar a entender as práticas letradas alvo deste artigo, a saber: o caráter contestador, revolucionário dos torcedores organizados ante os dirigentes dos seus clubes no novo jeito de torcer nos anos 60; a influência da “onda jovem”, estimulada pelo Jornal dos Sports junto com seu encarte O Sol; a Democracia Corinthians.

O caráter contestador tem a relação não apenas com a politização dos jovens da época, mas também com a identidade da rebeldia juvenil. Inspirados pelo contexto de luta dos estudantes da época contra as repressões que se insurgiam no início da ditadura civil-militar (TOLEDO, 2000), alguns torcedores adotaram uma postura reativa aos maus desempenhos dos times de futebol, então, passaram a questionar os dirigentes. O costume dos dirigentes era lidar com torcedores passivos, como os das charangas, mas os jovens dos anos 60 não eram mais aqueles de décadas anteriores coadjuvantes dos pais nas arquibancadas,

eles queriam opinar sobre o clube. A Gaviões da Fiel, por exemplo, foi criada em 1969 por apenas 15 torcedores que tinham entre 14 e 24 anos e que se encontravam desde 1965 nas arquibancadas em dias de jogos do Corinthians para criticar a gestão, responsabilizando-a pelo jejum de conquistas no futebol e por uma gestão antidemocrática. Um desses 15 torcedores-fundadores da Gaviões, Chico Malfitani, em entrevista a Uol em 2014, reiterou: *“O objetivo da Gaviões era derrubar o ditador Wadih Helu, o ditador que estava dentro do Corinthians. Já que dentro do clube não conseguíamos organizar a torcida, passamos a fazer manifestações públicas nos jogos”*. O número de torcedores ainda era baixo, e Wadih Helu, presidente do Corinthians e deputado da Arena, partido do regime militar do qual era defensor, solicitava a repressão policial com apreensão de faixas e prisão. A escrita desses jovens em faixas sempre incomodou os mais poderosos. Foi com esse viés crítico que a torcida Gaviões da Fiel cresceu e em 1979, alguns anos antes da democracia corinthiana existir, houve a primeira manifestação pública em defesa dos presos e perseguidos políticos.



Figura 02. Evento de letramento: faixa em defesa de presos e perseguidos políticos, 1979.

Fonte: ludopedio.com.br

Essa imagem foi de um clássico entre Corinthians x Santos em 11 de fevereiro de 1979, a torcida Gaviões da Fiel comunicou à imprensa que haveria uma surpresa, mesmo sabendo das consequências em desagradar os militares que comandavam a nação, a torcida organizada aproveitou o momento de entrada do Corinthians no gramado e, diante de um Morumbi lotado com 109 mil pagantes, desfraldou uma faixa pedindo “Anistia ampla, geral e irrestrita”. Importante registrar que, segundo Berté (2015), foi difícil para a Polícia Militar impedir a ação, dado que a Gaviões barrava qualquer possibilidade de repressão ou de captura dos envolvidos. Os idealizadores desse protesto foram Fon e Malfitani, torcedores-fundadores da Gaviões, e o planejamento da faixa, pois havia reuniões de planejamento para essa escrita, ocorreram nas reuniões do CBA, o Comitê Brasileiro pela Anistia.

Ademais, se para analisar uma prática de letramento é preciso ir em sua origem (Barton e Hamilton, 2012), não se pode ter apenas a imersão histórica de torcidas de São Paulo que seguiam o *modus operandis* da Gaviões da Fiel. No Rio de Janeiro, as motivações para as práticas sociais foram outras. Por isso, entendemos aqui que as práticas locais precisam ser estudadas considerando suas particularidades, no Rio de Janeiro, o *Jornal dos Sports* para enfrentar a crise financeira ocasionada pela repressão militar nos anos 60, incorpora a “onda jovem ao discurso editorial e à estratégia comercial de seu jornal. Entre outros motivos, porque os estudantes e jovens estavam entre os seus principais consumidores” (Holanda, 2014). Então, esse periódico esportivo adotou como estratégia se chamar de “o *Jornal do Poder Jovem*”, buscando se colocar

politicamente ao lado dos estudantes divulgando as passeatas do movimento estudantil, além de contratar artistas e jornalistas conhecidos que iam muito além da pauta esportiva, tais como Henfil, Torquato Neto, Ana Callado Arruda e Zuenir Ventura.

Foi com esse contexto que o jornal esportivo criou o encarte Sol, que posteriormente passou a circular de forma independente e se tornou mais conhecido com a música Alegria, alegria de Caetano, em um dos Festivais da Canção em 1968: “Caminhando contra o vento/ Sem lenço e sem documento../ O Sol se reparte em crimes” numa menção ao periódico que era esportivo, mas denunciava assassinatos de ditadura, “O Sol nas bancas de revista/ Me enche de alegria e preguiça/Quem lê tanta notícia? ”, uma provocação aos que insistiam em ignorar as atrocidades do período. De certo, uma parte dos torcedores organizados cariocas lia ‘tanta notícia’ a ponto de serem influenciados a inserir nos nomes e nas faixas das torcidas a inscrição Poder Jovem.

O Jornal dos Sports mediava o slogan internacional Young Power e os torcedores cariocas assimilando o clima de tensão da época criam entre 67 e 70 os movimentos Poder Jovem do Flamengo, Young-Flu, Poder Jovem do Botafogo, Força Jovem do Vasco. Esses grupos caracterizados pela rebeldia política se consolidaram em torcidas organizadas.



Figura 03. Faixa com a inscrição Poder Jovem
Fonte: Holanda (2014)

Na imagem acima, um evento de letramento recorrente no final dos anos 60: faixas de torcidas organizadas com a inscrição Poder Jovem. Aos ligados apenas ao futebol, era de se estranhar que torcidas rivais tivessem o mesmo nome “Poder Jovem”, diferenciando-se apenas o nome do time. Todavia, aos torcedores dessas organizadas, era nítido que o Jornal dos Sports daria mídia aos eventos que trouxessem tal inscrição. Em um jogo do flamengo em 2 de outubro de 68, a torcida emitiu um grito que ficou estampado nesse jornal no dia seguinte: “A torcida organizada / Derruba a cachorrada”, nada era à toa. Esse grito era uma referência a um dos brados de passeata estudantil: “O povo organizado / Derruba a Ditadura”. A relação entre torcida organizada, práticas letradas e mídia jornalística exemplifica o que Street (1984) falava sobre as relações entre estruturas culturais e de poder numa sociedade.

Por fim, outro evento que pode ajudar a entender a escrita nos protestos de torcidas organizadas de 2020/2021 é a democracia corinthiana que foi um movimento não de torcedores, mas de jogadores do Corinthians para combater a ditadura dentro clube. A democracia consistia em discutir todas as questões do futebol (contratação, modelo de concentração, dias de treino...) entre todos do clube por meio do voto, de modo que o voto do roupeiro tinha o mesmo peso do voto de um jogador ou diretor. Então, entre 1981 e 1984, os jogadores conseguiram uma liberdade impensável para a época em um clube de futebol. Parte da

imprensa não gostava da democracia corinthiana, dado que os jogadores não se concentravam em hotéis, dificultando a cobertura jornalística. Por causa também das críticas de boa parte da imprensa que insistia em depreciar o movimento democrático, os jogadores passaram a fazer manifestações escritas nos dias de jogos, utilizando faixas e camisas com frases que ganharam o apoio não só ao movimento no clube, mas ultrapassaram os limites do futebol e passaram a fazer parte dos protestos contra a ditadura no Brasil. Apesar de não ser um movimento que partiu da torcida, ele estimulou a prática letrada de torcedores com mensagens como a da foto a seguir, em um jogo de 1983:



Foto 04. Faixa da Democracia Corinthiana na final do Campeonato Paulista de 1983.

Fonte: Hollanda (2014)

Diante de um Morumbi lotado, o Corinthians, na final do Campeonato Paulista contra o São Paulo, entra em campo com uma faixa segurada pelos jogadores com a inscrição: “Ganhar ou perder, mas sempre com democracia”. Esse evento de letramento fortaleceu o movimento Democracia Corinthiana, empolgou torcida e aqueceu o país para o movimento que resultaria na Campanha das Diretas Já no ano seguinte.

A identidade rebelde da juventude torcedora dos anos 60, somada à influência midiática proporcionada em boa medida pelo Jornal dos Sports e seu encarte Sol, bem como com o movimento da Democracia Corinthiana dos anos 80 nos ajudam a situar historicamente o letramento das torcidas organizadas de futebol e abrir caminho para o entendimento dessas práticas nos protestos de 2020/2021.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE TORCIDAS ORGANIZADAS NOS ATOS DE 19 DE JUNHO E 03 DE JULHO DE 2021

Para Barton e Hamilton (2012), o letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, sendo estas inferidas de eventos mediados por textos escritos e, por concordar com essa teoria social do letramento, passamos agora neste trabalho a analisar relatos, eventos e práticas de torcedores organizados que foram às ruas nos atos de 19 de junho e de 03 de julho de 2021. Os relatos dos atos em Recife foram colhidos para este artigo, como um movimento etnográfico de pesquisa para a construção deste artigo. As imagens foram tiradas de páginas de rede social das organizadas e outras coletadas diretamente para apresentar neste trabalho. A foto a seguir sugere um movimento de força das torcidas organizadas nas ruas de Recife:



Figura 05. Protesto do dia 19 de junho de 2021 em Recife contra o governo Bolsonaro e a favor da democracia

Fonte: Instagram: @coralantifa.

Essa imagem registrada na ponte Duarte Coelho, que liga duas das principais avenidas da cidade, a Avenida Conde da Boa Vista e a Avenida Guararapes, registra um evento a partir do qual se pode aplicar as noções de evento, eventos de letramento e práticas sociais, segundo os Novos Estudos do Letramento, baseado em Street (2015) e em concordância com Barton e Hamilton (2012). A começar pelo fato de o autor desta pesquisa estar presente no momento da captura da imagem, sendo assim, considerado como um observador-participante.

Para haver evento, é preciso apenas que haja pessoa, então o evento em questão é o Ato público contra o Governo Bolsonaro e a favor da democracia, realizado em Recife no dia 19 de junho de 2021, primeiro ato de rua em Recife contra o governo, desde o início da pandemia de Covid-19, em março de 2019. O evento por si só traz a contradição de ocorrer em meio a alertas constantes da própria oposição brasileira de recomendar que não é certo fazer aglomeração. Esse evento, por sua vez, constitui um evento de letramento que, segundo Heath (1982) é “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza dos participantes e seus processos interpretativos”. Essa noção de evento de letramento desenvolvido pela antropóloga americana corrobora a percepção de que o letramento está imbricado em nossas atividades cotidianas. A fotografia acima, por exemplo, captura o evento estático, por isso permite que sejam descritos os textos presentes neles, mas considerando o contexto de uso da língua real e a situação em que o texto escrito aparece.

Na imagem, em destaque, há cinco bandeiras tremulando no alto e uma faixa segurada por torcedores. Cada bandeira traz uma história, daí a riqueza desse evento capturado em uma foto. A bandeira com o texto “Rubro-negro é cor de guerra”, em letras garrafais, traz a identidade torcedora nas cores que representam o time, vermelho e preto na bandeira e as letras em amarelo, além de fazerem uma alusão direta ao Hino a Treme Terra, conhecida canção dos torcedores rubro-negros: “Chegando lá na Ilha do Retiro/ Ô abre alas que o Sport vai jogar/ O rubro-negro é cor de guerra / É o super Sport que estremece a terra”.

Ao perguntar a um torcedor rubro-negro, presente no protesto com a camisa do Sport, sobre o que significava o texto daquela bandeira, a resposta registrada em áudio com o consentimento do entrevistado, identificado como Fábio Leimig, foi: “É porque ser rubro-negro é isso, é ter a consciência de que estamos numa guerra constante, contra esse governo e contra todas as opressões”. Essa fala se contrapõe a narrativas estigmatizadoras que generalizam torcedores de futebol todos como alienados ou violentos. A

torcida organizada presente no evento, por sinal, chama-se Sport Antifas, esse torcedor entrevistado, no entanto, não faz parte da torcida organizada, mas diz que nos atos costuma acompanhar as antifas pela beleza das bandeiras dos times rivais juntas.

Ainda nessa pretensa perspectiva etnográfica, é possível considerar que a faixa “Somos democracia” dá impressão a quem está no ato, seja na calçada apenas olhando, seja na avenida, que ela traz a ideologia capaz de unir os diferentes, é a “bandeira” comum a todas as torcidas. Se considerarmos como Barton e Hamilton (2012, p.8) que “práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a escrita”, entendemos a necessidade desses jovens em produzir essas práticas. Há uma nítida consciência de que essa faixa faz alusão às faixas sobre democracia surgidas nos anos 80 com a democracia corinthiana e retomadas em 2020, no início da pandemia, quando as ruas eram ocupadas apenas por apoiadores do governo, mas que abalaram mais uma vez o tabuleiro político.



Figura 06. Faixa do Movimento Coralinas

Fonte: O autor

Para discorrer sobre a foto acima, é preciso admitir o estranhamento através de descobertas in loco, no diálogo com a responsável pela faixa acima, uma torcedora do Santa Cruz identificada como Vanessa. Esse estranhamento, porém, é característico em estudos de orientação etnográfica, como afirma Tura (2003, p. 195):

O estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural.

A torcedora-manifestante fez questão de afirmar que muita gente confunde o Movimento Coralinas com uma Torcida Organizada. Elas são um coletivo político-feminista que atua dentro dos estádios. Embora seja um coletivo formado por torcedoras do Santa Cruz que lutam por direitos e por igualdade no clube. Esse coletivo reivindicava tratamento igualitário no clube, por exemplo, que as torcedoras fossem vistas como consumidoras também, haja vista que os uniformes para a torcida eram apenas masculinos. Então, o movimento surgiu para ajudar que o ambiente do futebol fosse menos tóxico para as mulheres. Ademais, nesse diálogo com outra integrante do movimento Coralina, de nome não identificado, houve o relato de que as torcidas organizadas do Santa Cruz não as recebem como aliadas, exatamente por levarem às arquibancadas pautas que extrapolam o futebol.

Enquanto observador-participante, foi possível perceber o relato da representante do Movimento Coralinas como forma de desabafo, a expressão facial direcionada para uma revolta por ser incompreendida por outras torcedoras do mesmo clube, mas que não entendem a necessidade de que haja um coletivo de mulheres a lutar por igualdades no mesmo espaço de amor ao clube que é a arquibancada. Vale destacar que a camisa de uma das integrantes presentes no ato trazia a inscrição da faixa que sempre é levada ao estádio: “Lugar de mulher é onde ela quiser”. Esse relato destoa dos depoimentos das demais torcidas organizadas que não citam a luta das mulheres, apesar de estamparem nas faixas frases de ordem por uma democracia. Evidente que não confere a este trabalho entender o porquê dessa rejeição a uma torcida político-feminista, ter descoberto essa realidade já foi de grande importância este trabalho que, de perspectiva etnográfica, foca em descrever práticas para entendê-las, e não em atribuir a elas juízo de valor. Sobre as múltiplas semioses na faixa do movimento Coralinas, tem-se a imagem de três mulheres representando a diversidade feminina que pode ser negra, indígena, nordestina, associada a elementos do domínio futebolístico como a mascote do time, a cobra coral, a bola de futebol e as três cores da paixão do torcedor do Santa Cruz.

Esse diálogo vai ao encontro de Street (2000, p. 76)

“Podemos fotografar eventos de letramentos, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos de começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. É por isso que muitas vezes não faz sentido fazer perguntas às pessoas apenas sobre o letramento...”

Ademais, outros registros foram feitos a fim de entender que, para além do movimento das torcidas organizadas, havia também manifestações de torcedores independentes que protestavam contra o governo e levavam a identidade torcedora para o ato com algum adereço ou vestimenta que expressasse sua paixão pelo clube, como nas imagens a seguir.



Figura 07: Registros de torcedores na Concentração (imagem 1) e no desfecho do ato (imagens 2 e 3)
Fonte: O autor

O torcedor envolvido com a bandeira do Náutico, indicado no primeiro enquadre da figura acima, reforça a cultura torcedora como pertencente aos atos políticos. Muito comum nos atos de 19 de junho e de 3 de julho a presença de torcedores independentes, mas trazendo seu time em algum adereço, como a mulher da figura acima, no segundo enquadramento. Ela traz adesivos de protesto contra o atual governo e o pedido de vacinas, além de uma mensagem antibolsonarista e carrega o símbolo e as cores do time na máscara de proteção contra o vírus. O terceiro enquadre traz um torcedor também independente com um adesivo pedindo renda básica para todos, o que chama atenção é que esse adesivo é vinculado a um partido, o Psol, mas as torcidas organizadas antifas não se vinculam a nenhum tipo de partido. Esse torcedor independente é plural,

mas não partilha uma comunidade de práticas, como o torcedor organizado. Sobre esses torcedores independentes, pode-se considerar essa afirmação de Bunzen e Mendonça (2015):

nas práticas sociais em que a leitura e/ou a escrita servem para mediar as interações dos sujeitos com os textos – verbais e não verbais –, não ignora o fato de que muitas das capacidades de linguagem mobilizadas nessas situações se imbricam com motivações pessoais para usar a leitura e a escrita e também com os percursos singulares de escolarização dos indivíduos.

Somente através da pesquisa de campo foi possível identificar práticas de letramento em três perfis de sujeitos torcedores nos atos durante a pandemia: os Antifas, torcedores de Organizadas dos clubes e que carregam além da bandeira do clube a bandeira do movimento nacional antifa, e sempre estão dividindo o mesmo espaço com as torcidas antifas de times rivais. São de fato as torcidas que puxam o movimento nos protestos, as músicas e trazem as bandeiras de maior destaque. O segundo perfil é o de Movimentos de torcedores politizados, mas que não se consideram uma Torcida Organizada, como movimento Coralinas e o Quilombo do Arruda. Por fim, há os torcedores independentes que, vestidos com o uniforme do time do coração, levam suas próprias faixas, bandeiras, cartazes para protestar e associar a luta pela democracia com sua paixão futebolística.

Para Barton e Hamilton (2012), as práticas sociais conectam pessoas umas às outras, revelando ideologias e identidades sociais. Só foi possível identificar as práticas de letramentos de torcedores nos atos de protestos após imersão no campo. O olhar antropológico para os sujeitos e suas práticas possibilitou entender a relação entre as manifestações de torcedores organizados nos anos 60 e torcedores organizados em 2021.

Vale salientar nossa hipótese defendida neste artigo de que esse movimento autônomo das torcidas é justamente porque elas resistem hoje numa crise de representação em que tradicionais partidos políticos e sindicatos, não conseguem mais ser fontes de pertencimento para todos os jovens do campo progressista. Então, nesse vácuo identitário, as torcidas organizadas, formadas em sua maioria por jovens, preenchem esse vazio e acabam operando como vetor de mobilização política.

FIM DE JOGO...

Estudar Letramento é ter uma lente para entender a escrita numa cultura grafocêntrica. A perspectiva etnográfica possibilita o modelo ideológico, uma vez que, segundo Street (1984) é constituído por práticas letradas ligadas a estruturas culturais e de poder numa sociedade. Então, neste artigo, buscou-se entender o percurso das torcidas organizadas em sua história marcada por fases de passividade, como a época das charangas, de contestação como na época da ditadura e agora volta às ruas pela democracia e contra um governo que flerta com o fascismo.

Segundo Dionísio (2007) “a perspectiva etnográfica descreve como as coisas acontecem e não tem, como o Barton é muito explícito, qualquer intenção de fazer juízos, de avaliar, de melhorar quais são as práticas das pessoas”, por isso este artigo procurou mostrar a história da escrita das torcidas organizadas desde sua criação, descrevendo a evolução até os dias atuais, mas sem preocupação com julgamentos, apenas em entender, pois o letramento não é uma capacidade, mas sim uma forma de entender a escrita.

Assim, mostraram-se as singularidades das práticas sociais presentes nas manifestações das torcidas organizadas, buscando relação com práticas sócias de outras épocas, dado que o letramento é historicamente situado. Sob a ótica de Street (2015), Barton e Hamilton (2012) e Heath (1982) e em diálogo

com a Antropologia e a Sociologia esportiva, podemos entender melhor as escritas de torcedores que mesmo em uma pandemia, não quiseram “ficar parado em casa só escrevendo hastags ou assinando nota de repúdio”.

REFERÊNCIAS

- ANTIFA, C. Nosso inimigo é mais danoso do que o clubismo. Recife, 19 de junho de 2021. Instagram @coralantifa. Acesso em 01 ago 2021.
- BARTON, David. HAMILTON, Mary. Local Literacies: Reading and writing in one Community. London: Routledge, 2012.
- BERTÉ, Isabela Lisboa. “Anistia ampla, geral e irrestrita” – um estudo sobre a relação entre futebol, luta pela anistia e torcidas organizadas. **Ludopédio**, São Paulo, , 2016.
- DIONÍSIO, Maria Clara. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007
- FILHO, M. O negro no futebol brasileiro. Mauad X, Rio de Janeiro, 2010.
- GIULIANOTTI, R. Sociologia do futebol. Nova Alexandria, São Paulo, 2010.
- GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words; en Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55, 2004.
- HEATH, S.B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”, *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.
- HELAL, Ronaldo. O que é sociologia do esporte. São Paulo: Editora Brasiliense. 1990. Coleção Primeiros Passos, vol. 235.
- HOLLANDA, B. B. Torcidas Organizadas de Futebol: entre memória e história. Encontro Nacional de história oral, Recife, 2010.
- HOLLANDA, Bernardo Borges Buarque de. Jornal dos Sports em tempos de ditadura: Jornalismo esportivo e as torcidas de futebol no final dos anos 1960. **Ludopédio**, São Paulo, , 2014.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Campinas: Unicamp, 2020
- PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Torcidas organizadas de futebol. Identidade e identificações, Buenos Aires: Clacson, 2003.
- Nietzke, J. S. CERQUEIRA, F.V. AS TORCIDAS ORGANIZADAS NO FUTEBOL BRASILEIRO: O CASO DO “BRASIL DE PELOTAS”. Urcamp, 2017.
- STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (org). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- TOLLEDO, Luiz Henrique. TORCIDAS ORGANIZADAS DE FUTEBOL. São Paulo: Anpocs, 1996.
- <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/colunas/mauro-cezar-pereira/2020/05/31/origem-de-torcidas-organizadas-e-a-participacao-politica-pela-democracia.htm>

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Luís Paulo Cruz BORGES

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ)

borgesluispaulo@yahoo.com.br

Maíra de Oliveira FREITAS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)

freitasmaira@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho parte das reflexões-ações-reflexões realizadas nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da COVID-19. Tal contexto problemático nos surpreendeu, em muitos sentidos, colocando em xeque concepções de educação, escola, docência, currículo e didática tão presentes e/ou cristalizadas em nossos discursos pedagógicos. No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), especificamente no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos propusemos repensar a escola com seus currículos e didáticas, fazendo dialogar com todos os projetos dos anos de escolaridade com a temática central dos Direitos Humanos. As práticas pedagógicas fundamentadas nos Direitos Humanos têm por finalidade propagar a ideia de que a participação na sociedade civil pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética. De acordo com a professora Vera Maria Candau (2010, p.400) “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”. Assim, tivemos como objetivos promover a construção de uma cidadania na democracia, desenvolvendo o senso crítico de cada criança, além de estimular o reconhecimento das diferenças culturais e as Ciências como direito à vida e como princípio de desenvolvimento da humanidade a partir dos projetos por ano de escolaridade. Destacam-se as questões trabalhadas: O que são Direitos Humanos? Como os Direitos Humanos estão presentes em nossas vidas? E como a escola e a sociedade podem construir um conhecimento baseado nos Direitos Humanos? Tais questões nos orientaram e ainda orientam na empreitada de um projeto pedagógico que nasce no contexto do tempo presente. Por fim, pensamos que o papel docente para uma Educação dos Direitos Humanos é problematizar o mundo e as práticas sociais que não estejam de acordo com a própria noção de humanidade. Dessa forma, é preciso educar-se constantemente construindo práticas pedagógicas no diálogo, na escuta sensível e nos conflitos que permeiam a vida escolar. Para reconstituir os nossos abraços presenciais futuros, vivemos a esperança de novas possibilidades. Escrevemos, nesse triste momento de nossa história, com as nossas incertezas e esperanças, do verbo “esperançar” no sentido freireano, com a coragem de apostar nas Ciências como caminho possível de reconstrução da vida e na educação para os Direitos Humanos como possibilidade de reinventar-se.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Ensino Fundamental; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte das reflexões-ações-reflexões realizadas nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da COVID-19. Tal contexto emblemático nos surpreendeu, em muitos sentidos, colocando em xeque concepções de educação, escola, docência, currículo e didática tão presentes e/ou cristalizadas em nossos discursos pedagógicos. No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), especificamente no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos propusemos repensar a escola com seus currículos e didáticas, fazendo dialogar todos os projetos dos anos de escolaridade com a temática central dos Direitos Humanos.

Tivemos como objetivos promover a construção de uma cidadania na democracia, desenvolvendo o senso crítico de cada criança, além de estimular o reconhecimento das diferenças culturais e as Ciências

como direito à vida e como princípio de desenvolvimento da humanidade a partir dos projetos por ano de escolaridade (1ºano ao 5ºano). Destacam-se as questões trabalhadas: O que são Direitos Humanos? Como os Direitos Humanos estão presentes em nossas vidas? E como a escola e a sociedade podem construir um conhecimento baseado nos Direitos Humanos? Tais questões nos orientaram e ainda orientam na empreitada de um projeto pedagógico que nasce no contexto do tempo presente.

Podemos dizer que o CAP-UERJ é um instituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que atende três dimensões de ensino: educação básica, graduação e pós-graduação, com o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). O mesmo fica localizado no bairro do Rio Comprido, cidade do Rio de Janeiro/RJ, tendo destaque em sua produção baseada na relação ensino, pesquisa, extensão, gestão e cultura.

O CAP-UERJ é uma instituição pública, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo de desenvolver a formação inicial e continuada de docentes. Criado no ano 1957, em função do Decreto-Lei 9053/1946 - que tornou obrigatória às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o estabelecimento dos chamados “ginásios experimentais”, “colégios de demonstração” ou “colégios de aplicação” (CORREIA, 2017) -, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente a então Universidade do Distrito Federal (UDF), nasceu sob a perspectiva de ofertar uma formação docente voltada à experimentação metodológica e vivência teórico-prática (FERREIRA, et alii, 2020, p. 48).

Diante do contexto pandêmico o CAP-UERJ passou meses debatendo questões sobre o chamado "ensino remoto". Após aprovação, com muitas resistências, em 30 de julho de 2020 pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (Csepe) da Universidade o Período Acadêmico Emergencial (PAE) foi aprovado. Assim sendo, trabalhamos no modelo remoto utilizando o AVACap, um sistema virtual da plataforma Moodle, como ambiente/repositório dos nossos processos de ensino-aprendizagem de forma assíncrona. Já no formato síncrono utilizamos a sala virtual da conferência web (RNP).

O trabalho com projetos é uma prática que ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAP-UERJ. A abordagem está baseada no trabalho de Hernández e Ventura (1998), entendendo: i) que os interesses dos estudantes são levados em consideração; ii) partir dos conhecimentos prévios das crianças; iii) possibilidade de estrutura lógica e sequencial de atividades; iv) valoriza as múltiplas aprendizagens; v) concepção de avaliação vinculada ao processo; vi) permite que docentes reflitam sobre a prática em uma articulação prática-teoria-prática.

As imagens abaixo, material postado na plataforma AVA-Cap como atividades assíncronas do 3º ano e 2º ano de escolaridade, demonstram como a temática dos Direitos Humanos foram inseridas nos projetos. O direito à moradia foi trazido como temática no contexto do Projeto Bairros, compreendendo como direito fundamental pela declaração universal dos direitos humanos e princípio da dignidade da pessoa humana. A mortalidade de crianças negras e os heróis negros invisibilizados pela história foram introduzidos nas discussões do Projeto Formação do Povo Brasileiro, do 2º ano.



Figura 01

Figura 02

A seguir apresentaremos o conceito de Direitos Humanos em interlocução aos movimentos insurgentes que ocorrem no cotidiano da escola pensando nossas reflexões e teorizações que dão corpo e forma ao nosso trabalho de docentes-pesquisadores/as.

DIREITOS HUMANOS: MOVIMENTOS INSURGENTES NA ESCOLA

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p.56).

As reflexões propostas Boaventura de Souza Santos (2003) nos ajudam, filosoficamente, na empreitada de que igualdade não se contrapõem a diferença. Dessa forma, o axioma do autor nos faz pensar em uma educação que temos a necessidade de reconhecer as diferenças e que estas não reproduzam desigualdades. Como uma educação para os Direitos Humanos nos auxilia nesse processo?

As práticas pedagógicas fundamentadas nos Direitos Humanos têm por finalidade propagar a ideia de que a participação na sociedade civil pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética. De acordo com a professora Vera Maria Candau (2010, p.400) “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”. Assumimos a conceituação da professora Vera Candau (2013) nos auxiliando nessa empreitada definindo que há:

(...) um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional. (...) isso significa que todas as pessoas, independentemente de seu sexo, origem nacional ou étnica e de suas condições econômicas, sociais ou culturais, tenham a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de qualidade que lhes permita compreender seus Direitos Humanos e suas respectivas responsabilidades, respeitar e proteger os Direitos

Humanos de outras pessoas, entender a inter-relação entre Direitos Humanos, Estado de direito e governo democrático, assim como exercitar na interação diária valores, atitudes e condutas consequentes com os Direitos Humanos e os princípios democráticos (CANDAU, 2013, p.62).

Lutar contra preconceitos e discriminação envolve uma formação política que seja capaz de produzir reflexividade no desenvolvimento humano de sujeitos e grupos sociais. É preciso estimular o reconhecimento à diferença com dimensão singular nos processos educativos que envolvem a escola.

Destacamos que o papel docente para uma Educação dos Direitos Humanos é problematizar o mundo e as práticas sociais que não estejam de acordo com a própria noção de humanidade. Dessa forma, professores e professoras precisam educar-se constantemente construindo sua prática pedagógica no diálogo, na escuta sensível e nos conflitos que permeiam a vida escolar.

As práticas e as reflexões críticas que tentamos desenvolver ao longo do ano letivo de 2020 foram baseadas na proposição de insurgência. Diante da morte, das inúmeras *Fake News* e do negacionismo da ciência, optamos por apostar em perspectivas que nos possibilitassem criar, construir, narrar, imaginar, enfim, não sucumbir diante do pessimismo e fatalismo da vida presente marcada por um contexto pandêmico.

[...] que provoquem insurgências, por pequenas que sejam, orientadas a construir uma perspectiva outra para os processos educacionais, tanto referentes à escola como à educação não formal. Partimos da afirmação de que não basta resistir. É necessário ir além. Insurgir supõe criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontam com as tendências dominantes (CANDAU, 2020, p. 13).

Apontar para o horizonte de forma insurgente nos possibilitou escutar as vozes dos e das estudantes, mesmo que de forma remota, nos mobilizando de forma política, ética, estética e poética (BORGES, 2021 *et al*). A escola pode pautar o ensino baseados nos Direitos Humanos, concomitantemente pode aprender sobre eles. É nesse movimento de transitividade que as insurgências cotidianas criam sentido à educação.

Entendemos os Direitos Humanos como princípios nacionais e internacionais que devem proteger, respeitar e garantir a dignidade humana constituindo um campo histórico de ação política e social posto a partir das relações culturais e de processos de democratização. Defendemos os direitos à vida, à educação, liberdade de expressão, à habitação, à água e ao saneamento básico, à infância. São desafios que educadores e educadoras engajados numa perspectiva de educação como prática de liberdade devem enfrentar (hooks, 2013).

Os Direitos Humanos podem ser entendidos como fundamentos políticos e éticos pautados por dimensões sociais com vistas a valorização da justiça social. Também podem ser qualificados como práticas pautadas na diferença com vistas a uma emancipação crítica relacionada com as minorias sociais que lutam pela concretização de pautas feministas, civis, ambientais, educativas, raciais, entre outras (CANDAU, 2013). As minorias sociais vêm buscando, a partir do seu lugar de fala, vez e voz no âmbito da sociedade. Bobbio (1992) vem chamando atenção para os Direitos Humanos como algo jurídico e político, por assim dizer, como *práxis* da justiça social.

Na próxima seção, apresentaremos nossas ações-reflexões baseadas a partir dos Direitos Humanos e o que as crianças dizem e pensam sobre o tema. As experiências, aqui relatadas, são frutos também da nossa vivência como docentes que estão imersos em um mundo marcado pela luta política baseada nos Direitos Humanos.

O QUE DIZEM E PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE DIREITOS HUMANOS

Escutar as crianças sobre suas formas de pensar e compreender o mundo é um desafio à formação docente (BORGES, 2021 *et al*), contudo, é uma ação necessária a escuta sensível que dê significado ao que se vive na escola. Dessa forma, as palavras ganharam sentido no debate, nos fóruns, na leitura, na ação-reflexão produzida coletivamente.

Em um primeiro momento, fizemos um mapa mental a partir dos sentidos que as crianças iam significando sobre o que seriam os Direitos Humanos. Atividade foi realizada no 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes com idade entre 10 e 12 anos. Palavras-conceitos e conceitos-palavras ganharam visualidade para que pudéssemos produzir mais e mais reflexividade sobre a experiência vivida.

O mapa mental é uma técnica de estudo do final dos anos de 1960 que possibilita a criação de resumos "cheios de símbolos, cores, setas e frases de efeito com o objetivo de organizar o conteúdo e facilitar associações entre as informações destacadas" (PRATA, p.13, 2017). Essas representações gráficas nos ajudam a olhar e perceber conceitos que podem ser trabalhados com mediação didática em sala de aula.

As crianças do 5º ano foram dizendo sobre igualdade de raça/cor, gênero e trabalho. Questionaram o porquê de homens e mulheres serem tratados de maneiras diferentes em nossa sociedade. Falaram de leis, declarações, documentos etc. De justiça social, mas também de injustiça. Além das oposições marcadas por respeito versus desrespeito; liberdade versus escravidão; igualdade versus desigualdade.



Figura 03: Mapa mental, 5º ano do ensino fundamental – Direitos Humanos

Outra dimensão abordada com as crianças foi sobre o direito à infância e ao brincar. Acreditamos na infância como potência, partimos do pressuposto que há inventividade e complexidade nas crianças. No âmbito da escola, e fora dela, tais sujeitos são encarados como dotados de conhecimentos que com suas vozes e saberes nos interrogam e nos ensinam a produzir sentidos à vida. Nogueira (2019) nos firma que a infância não é restrita, antes de tudo, é uma condição genuína da nossa existência, uma potência. Nas palavras do autor:

“Nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás”. Ora, aqui interpretamos que esse passado a ser recuperado é a nossa infância. A infância não num sentido restrito, entendido como estar criança. Porém, como a condição genuína da existência. Afinal, uma leitura que identificasse “o que ficou para trás” com a infância individual seria empobrecedora (NOGUEIRA, 2019, p.63).

O direito à infância tornou-se eixo do nosso trabalho pedagógico em diálogo com os Direitos Humanos. No momento que as infâncias estavam “presas” por causa do isolamento social causado pela COVID-19, debatíamos através das telas como as crianças poderiam ter garantidos os seus direitos. E um dos direitos elencados pelas próprias crianças foi o de brincar.

Vimos e debatemos o vídeo: *Brincadique? Pelo Direito ao brincar*. Problematicamos se todas as crianças brincam; o tempo que as crianças têm para brincar; os espaços-tempos dedicados ao brincar. Criamos um fórum para que as crianças respondessem uma pergunta: Por que brincar é importante para criança? Assim, chegamos em algumas reflexões pautadas nas vozes das próprias crianças. A vocalização dos/das estudantes refere-se aos valores, opiniões, crenças, perspectivas e origens culturais das crianças, individualmente e em grupos, dentro de um contexto social demarcado revelando, dessa forma, que é preciso uma pedagogia engajada que promova uma educação como prática de liberdade (hooks, 2013).

A seguir temos as vozes de três crianças da turma 52, 5º ano do Ensino Fundamental do CAP-UERJ no ano de 2020. As falas reverberam as reflexões e os debates realizados durante o ano letivo. Além dos caminhamentos produzidos coletivamente no planejamento em equipe. O primeiro trecho fala sobre ser livre, ou não, diante da quarentena. Evidencia que as crianças têm direitos. O segundo relato fala sobre o desenvolvimento infantil e sobre a possibilidade de ser feliz ao brincar. Por fim, o terceiro depoimento expressa a possibilidade do medo, da imaginação e criação.

Todas as crianças tem direitos de ser livres (mais ou menos) o que não está acontecendo nessa quarentena, mas é melhor a gente ficar em casa mesmo. o que eu mais gosto de brincar é pular corda, jogar bola, pular no colchão, aventura, brinquedo, brincar na chuva, andar descalço no barro, correr e brincar de espião. As crianças têm seus direitos que nem os dos adultos, mas vale lembrar que os direitos das crianças são diferentes dos adultos, e um direito desses das crianças é brincar e a criança precisa brincar para crescer feliz e para exercitar sempre seu corpo (J. 5º Ano E.F. 2020).

Porque através da brincadeira você desenvolve: a criatividade, como jogar bola, como esperar sua vez, como quando perder num jogo, ou saber perder, se ficar triste a prender como superar a tristeza como criar tática para ganhar o jogo. Na brincadeira sinto liberdade, fico alegre e feliz (N. 5º Ano E.F. 2020).

Brincar é importante para gente por que gostamos de estar com amigos para se divertir. Quando estamos brincando esquecemos nossos medos, e podemos usar a nossa imaginação. Quando eu brinco de boneco, eu imagino que eles são super-heróis que são muito difíceis de morrer, uns são do mal, outros são do bem. Temos que aproveitar o máximo enquanto ainda somos crianças. É muito importante para gente brincar, brincar de pique, brincar de futebol, brincar de menino vs meninas, brincar de pique bandeira, andar de skate etc. E brincar também é uma jeito de fazer exercício, movimentar o corpo. É BASICAMENTE POR ISSO QUE GOSTO DE BRINCAR!!! (A. 5º Ano E.F. 2020).



Figura 04: Criança brincando por N. Turma 21, 5º ano – 2020

As três falas revelam temporalidades que marcam a vida das crianças. O direito ao brincar sintetiza uma pluralidade de reflexões que estamos imersos ao vivermos no dia a dia da escola com as infâncias que trabalhamos-pesquisamos-dialogamos. O trabalho com os Direitos Humanos fez emergir um movimento reflexivo nas crianças e em nós, docentes, sobre as infâncias e seus direitos em tempos pandêmicos. O que as crianças sentiram e sentem por causa da pandemia? Como a escola pode lidar com os traumas pós-pandemia? Quais direitos ainda temos que construir para uma sociedade mais justa? Escutar as crianças é um caminho possível para pensarmos o trabalho pedagógico.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O presente artigo promoveu uma reflexão baseada na construção de uma cidadania na democracia, relacionando senso crítico das crianças na escola a partir do estímulo de reconhecimento e valorização da diferença como princípio pedagógico. Destacamos as questões que envolveram o conceito de Direitos Humanos em diálogo com as nossas vidas, bem como a reflexividade sobre o papel da escola, sobretudo a pública, em tempos inéditos e pandêmicos.

Pensamos que o papel docente para uma Educação dos Direitos Humanos é problematizar o mundo e as práticas sociais que não estejam de acordo com a própria noção de humanidade. Dessa forma, é preciso educar-se constantemente construindo práticas pedagógicas no diálogo, na escuta sensível e nos conflitos que permeiam a vida escolar.

É preciso reconstituir os nossos abraços presenciais futuros, vivendo da esperança de novas possibilidades. Escrevemos, nesse triste momento de nossa história, com as nossas incertezas e esperanças, do verbo “esperançar” no sentido freireano, com a coragem de apostar nas Ciências como caminho possível de reconstrução da vida e na educação *para/com* os Direitos Humanos.

“É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperançar. Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar” (FREIRE, p. 18, 1992).

Temos a certeza que não estamos mais no mesmo lugar, estamos caminhando reagindo ao inesperado e inédito. Que o trabalho *para/com* os Direitos Humanos nos traga esperança de valorização da escola, sobretudo a pública, pautada em um projeto político, ético, estético, poético... de valorização da vida e da curiosidade epistêmica como forma de construir novos conhecimentos, reinventando assim o mundo.

REFERÊNCIAS

- Bobbio, N. (1992). *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Borges, L. P. C.; Leite, I. S. S. ; Silva, M. T. ; Pitta, R. R. R. (2021). Direitos Humanos são direitos à vida e à liberdade: relatos de um projeto a partir das vozes dos/das estudantes. *Revista Digital Formação em Diálogo*, v. 01, p. 01-09, 2021.
- Candau, V. M. (2010) Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa Maria et al. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SEDH.
- Candau, V. M; et.al. (2013). O (A) educador(a) como agente sociocultural e político. In: CANDAU, Vera; et.al. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo, Cortez, p. 33-53.
- _____. (2020). *Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgências*. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, v. 1. 263p.
- Ferreira, W.; Pain, R. de S; Souza, G.N.; Silva, A.O. (2020). A formação docente em Sociologia no CAP- UERJ: uma experiência entre o ensino curricular e a extensão universitária. *Revista e-Mosaicos*, v. 09, p. 46-59.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hernández, F; Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Noguera, R. (2019). “Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir” *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* – RESAFE, n.31, mai-out, pp.53-70.
- Prata, J. M. (2017). *Sua Vida Acadêmica: escreva mais e melhor*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, v. 1. 164p.
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 56.

A EXTENSÃO COMO ESPAÇO TEMPO FORMATIVO: CIRCULARIDADES NA ESCOLA E OS DESAFIOS EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

Perseu SILVA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ ProPed-UERJ; bolsista CAPES-PROEX; Colégio Pedro II
perseusilva@gmail.com

Luís Paulo Cruz BORGES

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ)
borgesluispaulo@yahoo.com.br

Maíra de Oliveira FREITAS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ ProPed-UERJ; Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ)
freitasmaira@yahoo.com.br

Priscilla da Silva FIGUEIREDO

UERJ (PPGL/UERJ); Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ)
profpriscillafigueiredo@gmail.com

Thamara da Silva FIGUEIREDO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ ProPed-UERJ; Colégio Pedro II
tsfigueiredo.rj@gmail.com

Resumo: A prática extensionista universitária brasileira enfrenta desafios devido, entre diversas questões, à falta de investimento na educação pública. Com o avanço da COVID-19, que tomou proporções mundiais, os desafios tornaram-se ainda maiores, fazendo com que projetos de extensão de todo Brasil tivessem que se reinventar a fim de continuar suas atividades. O presente trabalho parte das reflexões-ações-reflexões realizadas pelos integrantes do Projeto de Extensão Circularidades na escola nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da COVID-19. Tal contexto problemático nos surpreendeu, em muitos sentidos, colocando em xeque concepções de educação, escola, docência, currículo e didática, tão presentes e/ou cristalizadas em nossos discursos pedagógicos. O conceito de circularidades é entendido como um valor afro-brasileiro, abarcando idas e vindas, horizontalidade, dinamismo e movimento (Trindade, 2005). Sendo assim, o projeto “Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar”, vinculado ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ), com parcerias interinstitucionais com o Colégio Pedro II (CPII) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), se coloca como importante instrumento de formação docente, que busca (re)pensar a escola na - e com a – escola. A partir da produção de saberes criados pelos diversos sujeitos atuantes nesses espaços-tempos gera-se uma aproximação, de forma dialógica, das problemáticas sociais e os conceitos oriundos da universidade, criando uma circularidade político-epistêmica-educativa. Diante do isolamento social trazido pela pandemia, as discussões que já ocorriam de forma presencial, precisaram ser modificadas e transferidas para o modelo virtual, mais especificamente, as redes sociais. À guisa de conclusão, podemos afirmar que a presença atuante do projeto de extensão nas redes sociais, entendendo que as mídias se tornaram canais fundamentais para que o projeto seguisse com seu trabalho em contexto pandêmico, corroborou a ideia de uma escola que passa a ser compreendida como produtora e afirmadora de individualidades históricas e culturais, dando visibilidade a singularidades características do processo ensino aprendizagem destacando a extensão como uma potência nos processos formativos docentes.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Formação de Professores; Pandemia de COVID-19.

A prática extensionista universitária brasileira enfrenta desafios devido, entre diversas questões, à falta de investimento na educação pública. Com o avanço da COVID-19, que tomou proporções mundiais, os desafios tornaram-se ainda maiores, fazendo com que projetos de extensão de todo Brasil tivessem que se

reinventar a fim de continuar suas atividades. O presente artigo parte das reflexões-ações-reflexões realizadas pelos integrantes do projeto de extensão "Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar", que é vinculado ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), ao Colégio Pedro II (CPII) e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Focamos mais especificamente os anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da COVID-19, apresentando as práticas desenvolvidas pelo projeto durante o período de isolamento social, que nos obrigou a mantê-lo ativo exclusivamente via redes sociais. Refletimos como essa presença virtual corrobora com a ideia de uma escola produtora e afirmadora de identidades históricas e culturais, destacando a extensão como uma potência nos processos de formação docentes.

Criado em 2017, o projeto tem como objetivo dar visibilidade a discussões sobre identidade e luta por representatividade cultural no contexto escolar, compreendendo a escola como expressão do social. Ao entendermos currículo como produção cultural, buscamos evidenciar a luta pela identidade e pela reafirmação das diferenças na sociedade, através de propostas que possibilitem a produção discursiva dessas demandas, como criação de oficinas, apresentação de estudos anteriormente produzidos, ciclos de debates, rodas de conversa, entre outras. Apostando em um desenvolvimento colaborativo, o intuito deste projeto é produzir conhecimentos acerca dos processos de ensino aprendizagem, pautando-os em uma significação cultural, entendendo a cultura em constante desenvolvimento e apostando na formação humana integral.

A chegada da pandemia nos forçou a deixar os encontros presenciais e a focar exclusivamente na produção de materiais para o ciberespaço. Muitas vezes, mesmo com a exaustão da exposição às telas de diferentes artefatos tecnológicos, buscamos nas redes sociais dar continuidade às reflexões e provocações que vínhamos promovendo em nossas atividades. Contudo, não deixamos também de problematizar a própria condição de exaustão que nossa profissão teve/tem pelo contexto remoto.

Diante do isolamento social trazido pela pandemia, as discussões que já ocorriam de forma presencial, precisaram ser modificadas e transferidas para o modelo virtual, mais especificamente, as redes sociais.

Esse movimento demandou repensar a escola, a docência e a extensão, redimensionando concepções que nos são caras em nossa formação e atuação. Nosso projeto, focado nas práticas docentes, pensando a contínua formação necessária à nossa profissão, busca (re)pensar a escola na - e com a - escola. A partir da produção de saberes criados pelas diversas pessoas atuantes nesses espaços-tempos, geramos uma aproximação, de forma dialógica, das problemáticas sociais e os conceitos oriundos da universidade, criando uma circularidade político-epistêmica-educativa.

Para compreendermos como esse processo aconteceu e quais reflexões-ações-reflexões produzimos nesse período, este texto traz o conceito de circularidades e concepções sobre formação docente; em seguida, narramos atividades desenvolvidas para chegar nas conversas pensando nos processos de formação.

AS CIRCULARIDADES

O projeto de extensão "Circularidades na Escola: significando culturas no cotidiano escolar" carrega em seu nome o conceito de circularidade, inspirando-se nos valores civilizatórios afro-brasileiros, como

preconizado por Azoilda Trindade (2005). Nesta seção iremos tratar um pouco acerca de tais valores e explicitar a importância da ideia de circularidade para refletir sobre a educação no Brasil, e usá-la como referência em nosso projeto de extensão. Segundo Trindade (2005), os valores civilizatórios afro-brasileiros são:

"[...] princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras" (p. 30,31)

Os valores civilizatórios afro-brasileiros, portanto, podem ser compreendidos como princípios que ficaram marcados nos descendentes dos africanos escravizados. Estes povos, trazidos à força para a América, em sua vivência, deixaram um legado que marca brasileiras e brasileiros - seus descendentes - e toda a cultura forjada a partir desta experiência. Sabe-se que, na história do Brasil, houve diferentes povos que estiveram presentes e que deixaram suas marcas na cultura até os dias atuais. Ribeiro (1995) destaca a presença majoritária do que ele chama de "matrizes culturais". Para o autor, os povos indígenas, os europeus e os africanos são as pedras fundamentais para a construção do Brasil e da brasilidade, como cultura e expressão do ser. No entanto, ao tomarmos como referência os valores civilizatórios afro-brasileiros, assim como Trindade (2005), buscamos destacar a presença da África na essência cultural do Brasil. Com este destaque estamos fazendo um movimento de deslocar o centro das reflexões realizadas até aqui, retirando o eixo dos ideais coloniais e colonizadores para colocá-lo em ideais africanos e afro-brasileiros.

Os valores e referências afro-brasileiros, conforme expostos por Trindade, são memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação/comunitarismo, axé - energia vital, corporeidade, ludicidade e circularidade. Embora seja crucial a articulação de todos estes valores, em se tratando das reflexões e ações do fazer pedagógico, neste trabalho destacamos a circularidade. Para Trindade (2006, p.97), "Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...".

O projeto de extensão se inspira, portanto, na circularidade, a partir da ideia de um contador de histórias, ou melhor, de um griô que narra oralmente sua história para manter viva a cultura de seu povo. Assim, procuramos narrar histórias do cotidiano escolar, refletir e atuar na formação docente, como forma de buscar um currículo que seja possível, dando visibilidade às diferenças.

FORMAÇÃO DOCENTE

Compreendemos que a formação docente é um processo contínuo, iniciado antes mesmo da formação nos cursos específicos e que segue acontecendo após eles, nas práticas cotidianas. Garcia e Alves (2017) organizam contextos nos quais essa formação acontece. As autoras não restringem a formação aos contextos com os quais trabalham e os trazem no esforço de torná-los mais evidentes e compreensíveis, indicando que é em sua articulação que nos formamos e somos formados. As autoras relacionam os seguintes contextos: a formação acadêmica, as práticas pedagógicas cotidianas, as políticas de governo, as coletivas dos movimentos sociais, as pesquisas em educação, as produções e usos das mídias e as vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas ou em outros espaços tempos em que vivemos. Em

nosso projeto, esses e outros contextos se articulam. Mas destacamos as práticas pedagógicas cotidianas, as pesquisas em educação - que incluem as práticas de extensão - e as produções e usos das mídias.

As práticas pedagógicas cotidianas, como contexto de formação, articulam nossas memórias das salas de aulas nos diferentes níveis, incluindo a da própria formação acadêmica, com as nossas práticas cotidianas em sala de aula já como docentes. Para nosso projeto, as falas docentes sobre suas práticas colocam em circulação conhecimentos sobre os fazeres e os pensares docentes em sala de aula. Essas falas aparecem em nossas produções nas redes sociais, por exemplo, às quintas-feiras, dia reservado aos tbts (quinta-feira do retorno, da expressão em inglês *throwback thursday*), quando nossas produções são muitas vezes trazidas como memórias de nossas práticas. Essas práticas também aparecem - tanto nossas como de outros colegas - em nossos eventos, cujo público é majoritariamente formado por docentes. Uma de nossas rodas teve como tema os tempos remotos, nas quais relatos das dificuldades e do que se criou nesse contexto apareceram nas falas de docentes convidadas e também de inscritos no evento. O contexto das práticas pedagógicas cotidianas se destaca por ser a parte do processo de formação maior tempo. Como dizem as autoras: “se pensarmos no tempo de duração desse contexto na vida profissional dos docentes, podemos afirmar que é muito mais duradouro que seu curso inicial ou mesmo que eventuais cursos de formação continuada” (GARCIA e ALVES, 2017, p. 496).

Nas pesquisas em educação, que aqui focamos nas práticas de extensão, acontecem como possibilidade de criação, de problematização e busca por possíveis respostas para a escola, para as práticas, para docentes, entre outros personagens que figuram na educação. Entendemos as pesquisas e as extensões como práticas possíveis nas universidades para criação de novos conhecimentos. Como objetivo do nosso projeto, as vivências cotidianas que temos e que outros/as docentes têm entre si, com os estudantes, com suas famílias, com os/as demais trabalhadores/as da educação vão se misturando às questões que pautamos. Ou seja, a partir de nossa prática extensionista, nossas práticas docentes vão sendo enredadas pelas práticas de outras/os docentes e dos outros corpos que ocupam as escolas. Nesse contexto de formação, se articulam e se elaboram reflexões-prática-reflexões de outros contextos. Dessa forma, buscamos conhecer vozes, por vezes silenciadas pela colonialidade e seus processos hegemônicos. Assim como acontece também no contexto de formação acadêmica, nas práticas da extensão, vamos ampliando o entendimento dos processos que vivemos nas escolas, trazemos as memórias, as práticas cotidianas e coletivas, unindo estes conhecimentos com aqueles que produzimos na/com a academia.

Trazemos o contexto das produções e usos das mídias por vivermos contemporaneamente na cibercultura. É evidente que a humanidade ao longo de sua história produziu diferentes tecnologias que a vida lhe demandava. Quando falamos em mídia, podemos pensar em livros, vídeos, canções e tantos outros artefatos presentes nas escolas e na vida de docentes e estudantes. Muitas vezes, são esses artefatos que provocam as conversas nas salas de aula. Em várias situações hoje em dia, para as dúvidas, recorremos aos sites de busca; produzimos fotos e vídeos para publicar em nossos perfis das redes sociais; compartilhamos vídeos e outros links nos aplicativos de troca de mensagem. Também há tempos, nas salas de aula, produzimos mídias que transformam conhecimentos em algum artefato (um jornal, um curta, por exemplo). E nesse processo de produção também criamos conhecimentos outros. Considerando a cibercultura, chegamos especificamente às redes sociais. Há algum tempo nosso projeto vinha produzindo conteúdos, circulando conhecimentos e provocando trocas nas redes sociais. Porém, com a pandemia de COVID, passamos exclusivamente a práticas no ciberespaço. Por um lado, nós, propositores/as do projeto, docentes da

educação básica, criamos conteúdos a partir de pontos que nos provocam, levando às redes sociais conhecimentos transformados em postagens, acompanhados de links e de outras referências. Por outro, temos seguidoras/es que interagem conosco através de comentários e mensagens. São elas/eles que também fazem nossas postagens chegarem a outras pessoas, repostando, enviando ou marcando perfis. Muitas vezes, nesses ambientes, recebemos dicas e conteúdo que vão tecendo conexões entre o que propomos e o que nossas/os seguidoras/es trazem de suas práticas, de seus conhecimentos.

Esses múltiplos contextos em articulação nos fazem entender que ser docente é uma prática das relações, que envolve conexões, provocações, pesquisas, trocas. Por isso mesmo, docentes formam e se formam cotidianamente desde que acordam até a hora de dormir. As notícias do jornal matinal que vemos, o trânsito e a mobilidade na cidade que enfrentamos, o comércio local do bairro da escola fechado que observamos... Como docentes, somos atravessadas/os pelos cotidianos nos quais estamos inseridos. E, ao contrário do que deseja certa concepção de escola, essas questões também atravessam os muros e portões escolares não apenas pela corporeidade docente, mas por estudantes e demais trabalhadores/as da educação. Em tempos pandêmicos - exercendo o ensino remoto como uma possibilidade mesmo não sendo a melhor, mas a possível - outros atravessamentos - talvez, mais característicos desse momento - marcaram e marcam nossas vidas e se fizeram/fazem presentes em nossas salas de aula virtuais, incluindo os processos de exclusão de tantas crianças sem acesso à internet ou a artefatos tecnológicos. Na contradição que é estar limitado ao ensino remoto, no ambiente virtual, tantas outras questões se colocaram/colocam diante de nossas práticas.

NOSSAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NAS REDES

Desde os primeiros dias da pandemia, nossa presença virtual se intensificou, tanto no que diz respeito à produção de conteúdo assíncrono quanto às atividades síncronas. Além de postagens fixas todas as segundas, quartas e sextas, o projeto desenvolve meses temáticos, onde assuntos relevantes e ligados às áreas de interesse e pesquisa de seus membros e público-alvo são tratados. Nos quase dois anos de pandemia e intenso trabalho virtual, o Circularidades teve 6 meses temáticos e também participou de agendas nacionais (como os 21 dias de ativismo contra o racismo) e da celebração do Centenário de Paulo Freire. A intensa participação nas redes resultou no aumento do alcance de nossas postagens, saímos de 300 inscritos em nosso perfil do instagram (em março de 2020) para 1.500 (em março de 2022). Além do conteúdo assíncrono, o projeto se envolveu com atividades síncronas. Sob o tema "Educação em Tempos de Pandemia", em 2020 promovemos 8 lives nas quais integrantes do projeto refletiam com convidados e convidadas quais os possíveis impactos da pandemia no processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Das oito lives, destacamos as seguintes: "Desafio da inclusão em tempos de pandemia", "Infâncias e poéticas em tempos de pandemia", e "Ser mãe, mulher e professora na pandemia". Todas essas lives aconteceram no perfil do projeto na rede social instagram, que se mostrou um canal de interação entre projeto e público-alvo bastante eficiente. Ademais, foram propostas duas rodas de conversas com docentes como parte de nossas atividades síncronas para possibilitar uma interação maior do público-alvo com o projeto. As duas rodas foram intituladas "Roda de conversa entre docentes: como estamos e o que pensamos para o futuro" e "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: que ações estão acontecendo no contexto da pandemia". As duas rodas aconteceram na plataforma google meet. Por fim, ainda em 2020, o Projeto Circularidades na Escola participou de dois grandes eventos na área da Educação: CONEDU e

ENDIPE. No VII CONEDU, que aconteceu em setembro de 2020, propusemos a mesa redonda intitulada "Circularidades na escola e a formação docente hoje". No XX ENDIPE, que aconteceu em novembro de 2020, propusemos uma roda de conversa intitulada "Circularidades na escola: significando infâncias no cotidiano escolar".

Com o desgaste do formato das lives, em 2021 o Projeto Circularidades buscou promover encontros virtuais em formatos diversos. Para a agenda 21 dias de ativismo contra o racismo, promovemos o minicurso "Circularidades e literatura: por um ensino antirracista e decolonial" e a reunião aberta "Circularidades conversa sobre Necropolítica". Como parte das comemorações do centenário de Paulo Freire, organizamos a roda de leitura compartilhada do livro *Pedagogia da autonomia*. Finalmente, em novembro, durante o mês da consciência negra, o projeto organizou o I Sarau do Circularidades. Novamente, o projeto participou de eventos nacionais no campo educacional: a 30a UERJ sem muros, o IV SEB (Simpósio de Educação Básica do Coluni - UFF) e do ConPAS - Encontro de Pesquisa Narrativa. Em cada um desses eventos, os integrantes do grupo tiveram a oportunidade de apresentar o projeto e o trabalho que realizamos através dele.

Mesmo com a reabertura em 2022 e o fim do período emergencial remoto, podemos perceber que os eventos totalmente virtuais e os híbridos – além da produção de conteúdo assíncrono para as redes sociais – continuarão sendo parte de nossa realidade extensionista. Dos vários motivos existentes que justificam essa afirmação, talvez o maior de todos seja a maior integração e troca com pessoas de diferentes regiões do Brasil e do mundo que os eventos virtuais e os híbridos possibilitam. Vez que podem ser acessados de qualquer lugar, os eventos virtuais e os híbridos (em parte) possibilitam que um maior número de pessoas tenha mais acesso a debates relevantes para sua formação docente. Ao declarar isso, não queremos apagar a dificuldade de acesso digital que ainda existe em grande parte do Brasil, mas evidenciar as vantagens que o acesso digital pleno pode trazer.

A CONVERSA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Observar a articulação dos múltiplos contextos de formação docente, as nossas ações no projeto e o conceito de circularidade que tanto nos identifica faz com que coloquemos em evidência as conversas. Um dos nossos objetivos tem sido promover conversas. Desta maneira, possibilitamos que docentes, estudantes e outros profissionais da educação possam tecer conversas narrando suas experiências, expondo seus conhecimentos, provocando reflexões. A conversa também quebra estruturas mais rígidas nos ambientes acadêmicos. Tem sido bell hooks (2017, 2019) uma de nossas referências para compreender a necessidade e a importância das conversas na educação. Ela nos diz que "é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais" (hooks, 2017, p. 52).

A conversa nos interessa por praticar a horizontalidade entre seus/suas participantes, permitindo interações e trocas. Ela rompe com lógicas de silenciamento. Afinal, "O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz" (hooks, 2017, p. 114). As conversas trazem para nossos ambientes de formação as tensões vividas nas escolas, permite-nos expor opiniões, contradições. Nelas falamos da vida e de seus atravessamentos. Nesse processo, criamos ambientes seguros, uma comunidade pedagógica, nos dizeres de bell hooks, onde conseguimos compartilhar aflições, nos opor a opiniões, abrir debates com diferentes pontos de vista. Numa comunidade pedagógica, todas as pessoas são responsáveis

pelos processos de ensinar e de aprender. Nesses ambientes, docentes e estudantes tomam partido, se expõem, colocam seus argumentos. Por isso, as conversas podem provocar fissuras nas estruturas hegemônicas. Não há pensamento único. Dessa maneira, uma comunidade pedagógica é também um ambiente de divergências e de questionamentos, no qual, por vezes, a harmonia pode ficar de fora e as tensões podem provocar caos. Mas, “conversando a gente se entende”. Ou não. Mas é capaz de aprender a se respeitar. Conversar nos permite articular conhecimentos que produzimos nos distintos contextos de nossa vida. É trocar ideias, compartilhar informações, contar causos, narrar a vida e também a ciência, os conhecimentos que produzimos nas escolas e nas universidades. As conversas criam ambientes de partilha nos quais podemos muitas vezes ser desestabilizados/as nos movendo à produção de conhecimentos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho partiu das reflexões-ações-reflexões realizadas pelos integrantes do Projeto de Extensão Circularidades na escola nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia da COVID-19. Nosso desafio, diante do isolamento social trazido em tempos pandêmicos, foi fomentar discussões que já ocorriam de forma presencial para o âmbito virtual. O projeto de extensão precisou se reinventar diante de um cenário de incertezas e imprevisibilidades. Contudo, destacamos e reafirmamos a extensão como lugar de (auto)formação docente. Foi nesse processo formativo que conseguimos desenvolver nossas conversas pedagógicas capazes de dar sentido à vida na escola de forma remota.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que a presença atuante do projeto de extensão, Circularidades na escola, nas redes sociais, corroborou a ideia de uma escola que passa a ser compreendida como produtora e afirmadora de individualidades históricas e culturais, dando visibilidade a singularidades características do processo ensino-aprendizagem destacando a extensão como uma potência nos processos formativos docentes. As mídias se tornaram canais fundamentais para que o projeto seguisse com seu trabalho em contexto pandêmico nos aproximando mesmo em isolamento. A (auto) formação que desejamos atravessou as redes produzindo novos sentidos de conversa capazes de gerar uma circularidade formativa que tanto almejamos.

REFERÊNCIAS

- Garcia, R. L. e Alves, N. (2017). Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda. Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 489-512.
- hooks, b. (2019). Educação democrática. In: Cássio, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p. 199-207.
- _____. (2017) Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Trindade, A. L. (2005). “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil”. Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. Acessado em: 28/03/2022 e disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>
- Trindade, A. L. (2006) Em busca da cidadania plena. In: A cor da cultura. Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver. Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho.

Ribeiro, D. (1995). O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Companhia das Letras.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DOS CAMPELINOS, NEGROS E INDÍGENAS EM IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO BURITI MAIS

Raquel da Silva FREITAS

Universidade federal de Pernambuco

raqueldasilvafreitas.ufpe@gmail.com

Resumo: O presente texto parte de uma análise histórica colonial que mostra a face oculta da Modernidade/Colonialidade e as propostas de Decolonização, constituindo meios de superação da subalternização e silenciamento dos grupos excluídos. O estudo dos Livros Didáticos se justifica baseado na sua função sociocultural. As coleções, avaliadas e distribuídas no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático, assumem um papel central no cotidiano escolar e na vida dos alunos. Constitui-se, assim, enquanto problematização: como são representados imageticamente os camponeses, os negros e os indígenas nos Livros Didáticos na coleção Buriti Mais (2019)? Para responder a essa questão elegemos como objetivos: a) identificar e caracterizar a representação imagética das atividades realizadas pelos camponeses, negros e indígenas nos livros didáticos investigados; b) identificar quais os lugares que os sujeitos camponeses, negros e indígenas ocupam nessas imagens. Para tanto, filiamos-nos às abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), autores que auxiliam na discussão do papel da Educação do Campo (ARROYO, 2017; CALDART, 2002; FERNANDES, 2006), no debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (GROSFOGUEL, 2016; MUNANGA, 2008), e a respeito do Currículo (ESCOBAR, 2005; LOPES, 2013; SILVA, 2000). Como procedimento de análise de dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1995; VALA, 1999). As análises apontam que os Livros Didáticos da coleção se constituem em uma relação conflitiva entre a desvinculação do modelo hegemônico colonial e a sua continuidade, quando carregam marcas da Herança Colonial na naturalização dos processos de escravização, patriarcalismo, genocídio, epistemicídio e esquecimento, homogeneiza os conhecimentos e folcloriza as expressões culturais. Como considerações, a despeito de um dos meios de superação da subalternização e silenciamento dos grupos excluídos apresentamos um Currículo Decolonial. Uma proposta de ensaio para a desconstrução de padrões hegemônicos da intelectualidade e o encaminhamento para afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica.

Palavras-chave: Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; Educação do Campo; Educação das Relações Étnico-Raciais; Livros Didáticos.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculado ao Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nele evidenciamos as representações imagéticas dos camponeses, dos negros e dos indígenas nas imagens nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019) utilizada pelas escolas do território camponês do município de São Caitano, Pernambuco.

Nós partimos da compreensão de que os povos camponeses, negros e indígenas passaram/passam por tentativas de silenciamento histórico, cultural e epistêmico na sociedade brasileira, que se inicia no processo perverso do colonialismo ao impor e legitimar relações hierárquicas que inferiorizam todos/as que se distanciam do padrão branco e eurocêntrico, processo que tem continuidade até os dias atuais. Por esse ângulo, entendemos que o Livro Didático responde uma função social o que reforça, como fator crucial, a necessidade de análise das conjunturas sociais determinantes nas trajetórias escolares em especial na Educação do Campo.

Nesse sentido, entendemos que a subalternização e o silenciamento dos grupos excluídos ainda se encontram na sociedade contemporânea e que de forma velada à herança colonial se fixa nos currículos

escolares da Educação do Campo, onde essas colaboram com a formação e des/construção da identidade campesina, negra e indígena. Assim, partimos dos pressupostos de que os Livros Didáticos são textos curriculares identitários e que as imagens fazem parte do processo de construção dos conceitos de lugares e não lugares sociais. À vista disso, temos como problema para nossa discussão: como são representados imageticamente os campesinos, os negros e os indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019)?

Para responder essa questão tivemos como objetivo geral, analisar a representação imagética dos campesinos, dos negros e dos indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019). E como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a representação imagética das atividades realizadas pelos campesinos, negros e indígenas nos livros didáticos investigados; b) identificar quais os lugares que os sujeitos campesinos, negros e indígenas ocupam nessas imagens.

É importante salientar que para o estudo do nosso objeto de pesquisa adotamos a abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos afim de desnaturalizar o discurso preconceituoso inserido na dinâmica social brasileira. Fundamentado nesse olhar é possível a identificação da presença do padrão eurocêntrico imposto à herança colonial e do racismo nas relações cotidianas, em especial na escola e nos currículos.

SOBRE O PROCESSO DE (DES) CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A naturalização da ideia geográfica de divisão das regiões do mundo faz com que não nos questionamos sobre as relações políticas e sociais existentes e a utilizamos somente para a ideia de localização. No entanto, o conceito de América surge a partir de circunstâncias políticas, sociais e culturais. Desse modo, está prescindido de sentidos e interesses que foram pensados por um grupo e colocado em prática durante um período da história.

A construção da ideia de América e do Novo Mundo são invenções europeia-cristãs (MIGNOLO, 2008). Ao descobrir-se que a América não era as Índias (ocidentais) procuradas por Cristóvão Colombo foi designada como o “Novo” Mundo. O conceito de “Novo Mundo” implica no sentido de que a “América siempre se ha concebido como un continente que no coexistía con los otros tres sino que apareció tarde en la historia del planeta, razón por cual se dio el nombre de ‘Nuevo Mundo’” (MIGNOLO, 2007, p. 51). Nesse cenário é retirada a participação dos povos originários da história impondo-lhe uma única narrativa da história. O conceito de América é dessa forma uma construção sócio-política e “a partir de América un nuevo espacio/tiempo se constituye, material y subjetivamente: eso es lo que mienta el concepto de modernidad” (QUIJANO, 2000, p. 216).

A colonização estrutura a base do novo padrão de poder ancorado em nome de um discurso que pregava que as civilizações não europeias eram raças inferiores e por um violento processo de dominação e exploração os quais não se restringiam a violência física, mas também a um movimento de subalternização do pensamento dos povos conquistados. Este movimento fundamentou-se em dois pilares, a Racialização que legitima os processos de desigualdades e subordinação, centra-se na construção do imaginário social e de classificação de raças. E a Racionalização que determina uma única epistemologia válida, somente a raça dominante teria capacidade de produzir conhecimentos e cultura.

Nessa lógica, o Colonialismo alicerçado a ideia de raça se funda nos processos de classificação racial. Com a classificação racial forjada foram impostos lugares sociais aos grupos, assim, a raça e divisão do trabalho foram estruturadas e naturalmente associadas.

Em decorrência do controle da subjetividade, a Modernidade Colonial se sustenta até os dias atuais. De acordo com Quijano (2000), o Colonialismo não acabou com a independência das colônias, mas se reconfigurou no processo de Colonialidade. Assim, a Colonialidade é constitutiva da Modernidade, ser constitutiva significa que, “não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem a invenção da América. A Colonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios” (BALLESTRIN, 2017, p. 518). O discurso ilegítimo de desenvolvimento integrado aos modelos europeu camufla o Capitalismo Colonial e forja uma realidade pela qual torna possível a manutenção das hierarquias do Sistema-Mundo Moderno e a subalternização dos povos conquistados.

Essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidos pelos mecanismos do poder hegemônico, através de alguns eixos da Colonialidade, designadas como Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2008) e da Natureza (WALSH, 2008).

O pensamento da sociedade desde então está se constituindo a partir da continuação desse modelo de dominação, negação e destruição da história dos povos nativos da Abya Ayala e do continente africano “y, por supuesto, esto tiene un impacto en la formación del sujeto: la gente que no es confiable en su pensamiento, es dudosa en su racionalidad y herida en su dignidad” (MIGNOLO, 2009, p. 04). Em consequência disso, são apagados da sociedade os povos epistemologicamente enfraquecidos.

SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como vimos, para interpretar as relações raciais, é importante destacar o contexto social, cultural e intelectual no qual compreensão sobre as raças surgiram e se disseminaram no Brasil. Dessa forma, essa seção parte da compreensão das desigualdades e discriminações que atingem a população tem fundação na construção histórica da sociedade, onde percebemos nitidamente que a população brasileira se projetou em um modelo imposto branco e que baseado nele foram construídas as identidades nacionais, étnicas e raciais durante muito tempo.

Ambos os termos etnia e raça se constituem no universo simbólico, o que esclarece o fato de que mesmo com o fim das colônias o racismo se consolida como uma ideologia e se materializa na culturalmente. Ilustrada também com o escravismo que injeta a não humanização dos negros por sua raça, a construção simbólica de branco como superior e preto como inferior.

Com a declaração da abolição o grande problema social racista da época tinha como questão pensar a formação de uma identidade nacional permeada pela população negra que representava uma “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca” (MUNANGA, 2008, p. 48). As leis abolicionistas possuíam um discurso de caráter emancipatório, no entanto, os contextos sociais e políticas que envolvia grupos subalternizados não tiveram alterações capazes de eliminar as relações de poder, as iniciativas apenas a uma questão legal. Nesse sentido, a classificação racial da população exerce a função de assegurar a dominação branca e a “acepção” social.

Em suma, nesta singularidade o racismo se cravou na cultura brasileira, povoando o imaginário social de preconceito racial, escondido por trás do mito da democracia racial, o tratamento desigual destinado para as populações negras e indígenas

As marcas racistas se fixam profundamente na educação, acarretando profundas desvantagens à população negra e indígena, sobretudo no que diz respeito a seu processo de construção de uma identidade. Diante disso, a atuação dos Movimentos Sociais foi imprescindível para que pudesse ser estabelecida uma

nova agenda de políticas para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade plural e de identidades plurais.

Entre eles destacamos a força dos Movimentos Negros e Indígena em prol de uma educação antirracista que reconheça e respeite a diversidade e que luta e ressignifica o conceito de raça. A legislação, entendida como uma medida de ação afirmativa, na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, na inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais visa à superação dos discursos que subalternizam e pretendem valorizar a participação de todos na história. Trazer esses conhecimentos para escola significa romper com a geopolítica do conhecimento e despertar o sentimento de pertencimento dos sujeitos e recuperar as suas identidades coletivas.

SOBRE A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Partimos da compreensão de que os processos de dominação perpassam a categoria de raça e etnia, mas não se restringem a elas, estão presentes também nos territórios, como a educação para os povos camponeses que também sofreram com a subalternização colonial capitalista produzida pelas relações políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, para tratar deste histórico conflituoso que atravessa a Educação do Campo destacamos as construções paradigmáticas que permeiam a educação nas áreas camponesas do Brasil nas últimas décadas, entre eles o Paradigma da Educação Rural, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico e o Paradigma da Educação do Campo. Cabe ressaltar que a organização do texto não pretende enquadrar os paradigmas em momentos históricos estagnados, mas trata das características que os tornaram e tornam predominantes em determinados momentos da história.

A escolarização para a população camponesa começa a ganhar espaço no Brasil no início do século XX, como plano de contenção do êxodo rural diante de um intenso processo migratório e com o crescimento da revolução industrial. Nesse contexto, surge um novo modelo de produção agrícola com máquinas e a necessidade de uma formação de “ensinar” os sujeitos do campo a cultivar a terra com esse novo padrão, anulando os saberes dos camponeses. Assim, para satisfazer as necessidades e a ampliação da expansão industrial foram forjadas as primeiras iniciativas de preparar as populações que habitavam os territórios camponeses.

O Paradigma Educação Rural e o Paradigma da Educação Rural Hegemônico são constituídos a partir dos princípios de que os povos do campo são uma “espécie” em extinção com crenças, saberes e valores ultrapassados e o urbano como civilizado. Dessa forma, a educação serve como instrumento de controle hegemônico e instrução mínima, com uma “com/formação” de pessoas ao modelo de sociedade instituído, ou seja, era necessário educar o povo sem formar descontentes e evitar “ameaças” à estrutura social.

Na concepção pedagógica e social os paradigmas incorporam intencionalmente a compreensão de que no conhecimento, nas instituições e nos sistemas educacionais sempre existiram objetivos políticos implícitos ou explícitos que reforçam ou resistem ao capitalismo. Os Movimentos Sociais dentro o conjunto de ações do Campo oportunizam um maior enfrentamento da concepção de Educação Ruralista, onde constroem críticas ao modelo de educação escolar enraizado na concepção hegemônica.

A Educação do Campo como uma política pública começa a se concretizar em todo Brasil na Constituição Federal (CF) de 1988, cuja oferta de educação firma-se como obrigatória e gratuita (Art. 205 e Art. 208). No percurso dessas lutas muitas organizações e movimentos têm papel fundamental, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que não limita suas lutas ao acesso à escola, mas a uma intervenção direta no currículo escola com a educação na Reforma Agrária, na gestão escolar e na formulação de políticas públicas que atendem as finalidades de uma educação para o campo.

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo começam a ser instituídos. A compreensão de educação a partir do Paradigma da Educação do Campo começa a se estabelecer para além da lógica capitalista e se funda na reconfiguração da política educacional, o que cria a expectativa de uma formação dinâmica e articulada com a valorização e a ressignificação das culturas das diversas realidades camponesas. Dessa forma, A Educação do Campo compreende processos culturais em sua relação com a terra, meio de produção e formas de viver e isso demanda de lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo.

SOBRE O CURRÍCULO

Os processos históricos configuram uma lógica do não reconhecimento dos grupos marginalizados indígenas, negros, pobres, camponeses e muitos outros grupos que são considerados incapazes de produzir conhecimento, criando uma hierarquização e controle dos conhecimentos que são atendidos como legítimos. Nesse contexto, há uma segregação e ausência de determinados sujeitos na construção da história, do conhecimento e da cultura no Brasil. Arroyo (2000) aponta para as consequências dessa configuração no currículo escolar são formas injustas e segregadoras de negar as crianças e aos adolescentes o direito a saberem-se sujeitos de história. Uma visão da história, da produção de riquezas, da cultura e do conhecimento que não reconhece esses sujeitos.

Dessa maneira, os currículos aprofundam uma modernidade de natureza monocultural que estrutura as instituições sociais e políticas, a partir da Modernidade/Colonialidade com modelo "civilizador" regidos pelos grupos dominantes. Assim, os sujeitos são levados a escola para deixarem sua ignorância e aprenderem o conhecimento válido se desprendendo de sua cultura "selvagem". Nessa lógica, a "Modernidad eurocentrada puede ser visto como una imposición de un designio global por una historia local, de tal modo que ha subalternizado otras historias locales y designios" (ESCOBAR, 2005, p. 33).

A organização do currículo baseada nos modelos coloniais europeus aborda conhecimentos que validam e impõe apenas uma epistemologia. Dessa maneira, as definições de currículo são construídas e modificadas de acordo com o papel social, político e ideológico assumido pela geopolítica do conhecimento. À vista disso, muitos saberes foram negados e invisibilizados, esta concepção curricular manifesta-se também nos modelos didáticos e pedagógicos que dão continuidade ao processo de negação da memória, da identidade e saberes outros.

Em síntese, o modelo de Colonialismo se mostra presente mesmo após os fins das colônias a partir do surgimento da modernidade, "no hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera" (ESCOBAR, 2005, p. 35). A geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade, está presente no currículo e carrega as concepções o racismo e racismo epistêmico, privilegiando a afirmação de apenas uma epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico e

científico. Nessa concepção, o currículo escolar, é carregado de interesses, e disputas para quais os conteúdos que ele abordará, através dessa análise histórica colonial é possível identificar uma construção que prioriza a visão Europeia e a subalternização dos sujeitos outros.

É importante destacar a compreensão de currículo como práxis, não um objeto estático, mas como uma construção social em que seus objetivos são determinados pelo projeto de sociedade que cada um dos modelos assume (SILVA, 2000). Nessa lógica, destacamos a trajetória da constituição da compreensão do currículo no Brasil através das Teorias Curriculares (Tradicional, Crítica e Pós-Crítica).

Dentro dessa perspectiva utilizamos neste estudo o viés dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos que nos ajuda a pensar o currículo como prática de uma educação intercultural que possibilite que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas (LOPES, 2013). Portanto, pensamos na descolonização dos currículos que segundo Gomes (2012) se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos nas relações de poder e de saber, ou seja, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para toda escola.

Com base nessa concepção o livro didático é compreendido como texto curricular identitário e suas representações imagéticas participam do processo de construção dos conceitos de lugares e não lugares sociais dos alunos (as) negros (as), indígenas e do campo, sendo considerado instrumento importante de ensino e aprendizagem formal. Apesar de não ser o único é um elemento prescritivo chave do currículo que se concretiza na prática da sala de aula. É importante destacar a processo de seleção desse material, já que esse processo interfere diretamente no currículo escolar.

METODOLOGIA

A construção do objeto desta pesquisa abarca a abordagem teórica metodológica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que nascem dos Movimentos Sociais, tais como: indígena, negro, feminista e camponês. Estes movimentos reivindicam seus direitos, de ser, de pensar, de viver, etc. A metodologia que permeia a pesquisa é a qualitativa, entendendo que esta proporciona uma maior reflexão sobre a grande diversidade de fenômenos que ocorrem na sociedade,

Para alcançarmos os objetivos propomo-nos como procedimentos metodológicos a realização de pesquisa documental (OLIVEIRA, 2007). Como procedimento de análise de dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1995, VALA,1999).

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática se organiza em três fases principais: i) pré-análise, ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1995). A pré-análise se consistiu na organização do material propriamente dito, onde foram estabelecidos os parâmetros iniciais de análise, “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1995, p.98).

Na pré-análise foi sistematizada o corpus de análise constituído na escolha dos documentos, no caso dessa pesquisa o corpus se constitui na exploração das imagens do livro didático, partimos da compreensão que neles são retratados o lugar, o não lugar e as funções nas organizações sociais e suas relações em diferentes épocas da sociedade e que estas questões estão associadas às imagens que incorporam as relações de poder.

Sendo realizada uma análise sistemática para classificar e categorizar as imagens que apresentem a representação dos povos do campo, negros e indígenas, no que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, faremos uso da Coleção Buriti Mais (2019). O critério de escolha da referida coleção se dá pelo fato de ter sido adotada e trabalhada pelas escolas do campo que constituem o município de São Caitano-PE onde resido.

Para a seleção das disciplinas entendemos que na organização dos currículos os saberes escolares não tem os mesmos valores. A organização curricular é reproduzida uma hierarquia de conhecimentos e algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras para responder a função social estabelecida a escola. Esse movimento contribui para a desvalorização ou valorização de determinados saberes o que inicia o processo de legitimação de apenas alguns conhecimentos, ou seja, o princípio de manutenção de poder e hierarquização tem tornado as disciplinas escolares em um processo de controle.

Nesse sentido, “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (SILVA, 2005, p. 148). Assim, entendemos que o livro didático se encontra com um texto colonizador na medida em que pode, também, naturalizar as hierarquias de conhecimentos.

No caso do estudo, um dos critérios para escolha das disciplinas se estabelece na compreensão de necessidade de ressaltar a importância formativa para as matérias de Geografia e História. Além disso, destacamos dois objetivos do ensino de Geografia e História que se relacionam com o nosso objetivo de estudo: a) a Geografia se relaciona com a proposta de estudo do espaço geográfico, da paisagem, do território e do lugar que, atualmente, estão associados à força da imagem; b) a História estabelece relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Os livros analisados foram do 1º ano ao 5º ano.

Para a escolha das imagens foram utilizados os seguintes critérios; a) as imagens precisam conter representação de pessoas, o que nos possibilita a análise do lugar que estes sujeitos estão ocupando; b) as imagens precisam conter coloração, já que um dos elementos da pesquisa é entender a relação dessas representações com a raça. Foram identificadas um total de 232 imagens no livro de história e 122 no livro de geografia.

Em seguida realizamos a exploração do material, ou seja, a operacionalização dos procedimentos definidos na pré-análise. No caso do estudo, o objetivo foi identificar as unidades de sentido e fazer a contagem/frequência. Em seguida realizamos a categorização e nesse sentido, na Análise Temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma frequência de aparição e podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1997). Dessa forma, a ação pretende encontrar uma unidade de significação, ou seja, identificar quais os lugares que os sujeitos camponeses, negros e indígenas ocupam nessas imagens como mostra a tabela de frequência das figuras nos livros didáticos de geografia e história:

Lugares	Negros/as	Indígenas	Campesinos/as
Escola	41	03	02
Trabalho	49	03	64
Família	28	04	01
Comunidade	09	09	10
Espaços públicos	41	0	0
Cultura	24	06	03
Período escravocrata	25	14	0

Tabela 1

Fonte: Tabela construída com base das imagens dos livros didáticos da coleção Buriti Mais 2019

Com os levantamentos iniciais realizados, o tratamento dos resultados é a análise sistemática, ou seja, a interpretação e a inferência dos dados selecionados. Com base no nosso referencial teórico e da hipótese de pesquisa foram feitas as inferências no material de pesquisa.

ANÁLISES

Ao retornarmos ao objetivo temos, analisar a representação imagética dos campesinos, negros e indígenas nos livros didáticos na coleção Buriti Mais (2019). Identificamos os lugares: família, escola, comunidade, trabalho, período colonial escravista. Assim surgiram, a partir das análises e com base no nosso referencial teórico, considerações que apontam para os LDs enquanto textos curriculares identitários que se constituem na relação conflitiva entre a desvinculação do modelo hegemônico colonial e a continuidade da Colonialidade.

Em relação a representação dos/as campesinos/as foi evidente a abrangência de um tratamento fundado em imagens que não tratam os sujeitos campesinos a partir de seu contexto, mas sim por uma valorização do modelo capitalista agrário. As imagens se caracterizam pela forte presença do gênero masculino e pela maior parte das representações de atividades agrícolas industrializadas, o que nos faz visualizar a naturalização das políticas para o crescimento do agronegócio. Além disso, destacamos a assimetria quantitativa na ocorrência de imagens dos campesinos e indígenas, principalmente mulheres, em um número inferior comparando aos brancos e negros. Dessa forma, o livro que é utilizado nas escolas do campo não traz o lugar de protagonismo do seus próprios povos.

**Imagem 1**

Fonte: MEC. Geografia. 3º ano. Brasil, 2019, p.112

Ao analisarmos as imagens que representam os/as negros/as, consideramos que, existem rupturas em relação a discriminação racial, quando encontramos representações que tratam da valorização da cultura, da localização desses sujeitos em lugares de prestígios. No entanto, esses momentos são representados em desenhos o que coloca dimensão de fatos ainda não concretizados. Já as fotografias, dimensão concretizada, são macadas por um cenário esteriotipação da pessoa negra.

**Imagem 2**

Fonte: MEC. Geografia, 1º ano. Brasil, 2019, p.17

Ainda encontramos muito presentes nas imagens que romantizam e o olhar sobre a escravização. Como podemos ver na representação do navio negreiro com uma cena tranquila e apaziguada, com pessoas tranquilas, deitadas, descansando, passando a impressão que os africanos “vieram” ao Brasil, não que foi um sequestro, como forma de produzir inferioridade e justificar o domínio colonial. Além disso, ainda estão muito presentes estereótipos de pobreza e desqualificação, essas imagens contribuem para a naturalização e manutenção da Colonialidade/Modernidade e do Patriarcado.



Imagem 3

Fonte: MEC. História, 3º ano. Brasil, 2019, p. 43

No que diz respeito a representações dos indígenas, percebemos que, a Colonialidade se encontra presente na representação do índio como condição de primitivo e dócil e o colonizador como o moderno. Nesse contexto, as imagens tem com centralidade os brancos europeus e os povos nativos aparecem como coadjuvantes e não como sujeitos pertencentes à história da nossa sociedade. Verificamos que participação da mulher negra, indígena e camponesa é menor que a do homem branco, da mulher branca, do homem negro, do homem indígena.



Fonte: MEC. hist. 4º ano. Brasil, 2019, p. 71.

Imagem 4

Fonte: MEC, história, 4º ano. Brasil, 2019, p.71

Dessa forma, considerando a necessidade de garantir a presença da mulher entre os personagens dos livros, destacando a urgência de critérios que possibilitem, além de uma inserção e valorização maior de negros e indígenas, também a inserção de maneira assimétrica da mulher e em especial das negras, indígenas e camponesas nas representações nos livros.

CONCLUSÃO

Desse modo, evidenciamos que esse texto abarca um recorte e que não abrange todas as análises realizadas. Em síntese, os livros didáticos da Buriti Mais 2019 trazem avanços em relação a rupturas da racialização e racionalização quando apresenta esses sujeitos em espaços de valorização e respeito as diferenças e as identidades. No entanto, ainda carregam marcas da Herança Colonial quando naturaliza os processos de escravização, genocídio, epistemicídio e esquecimento, homogeneíza os conhecimentos e folcloriza as expressões culturais.

Logo, sabendo que as relações que discriminação se dão além das relações interpessoais, destacamos que um dos caminhos apontados para a promoção do respeito à diferença cultural e étnico-racial é o reconhecimento e a valorização das formas de viver e estar no mundo desses sujeitos. Para isso, propomos a vivência de currículos Decoloniais que oferece um espaço de justiça social e epistemológica daqueles e daquelas que por muito tempo tem sido vítimas do processo colonial.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento. *Revista de Educação Popular*, v. 6, n. 1, 2000.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados*, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. [L'analyse de contenu]. Trad. Luís Antero Reto e, 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- ESCOBAR, Arturo. *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.
- MIGNOLO, Walter; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. *Revista IXCHEL*. Volúmen I, San José, Costa Rica, p. 1-22, 2009.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade*, v. 34, p. 287-324, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social*. 1994.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2ª. Ed. *Autêntica*, Belo Horizonte, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.
- VALA, Jorge; DE CONTEÚDO, A. Análise. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*, v. 10, p. 101-128, 1999.
- WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, 2009.

APRENDER PARA ENSINAR: AS LICENCIATURAS E SEU POTENCIAL FORMADOR

Almiro SCHULZ

Universidade Federal de Goiás
almiroschulz@yahoo.com.br

Amone Inácia ALVES

Universidade Federal de Goiás
amoneinacia@gmail.com

Rita Márcia Magalhães FURTADO

Universidade Federal de Goiás
rmmfurtado@ufg.br

Resumo: Este trabalho de investigação, de cunho teórico, baseia-se na análise do processo de ensino e aprendizagem no contexto das licenciaturas, propondo um estudo crítico dessa interação, no qual é dada uma ênfase à temporalidade no que tange ao processo de formação e as condições dadas, tanto individual quanto coletivamente, para que a aprendizagem múltipla aconteça no espaço acadêmico. A questão que se apresenta como cerne da investigação desta problemática aponta para a necessidade de, inicialmente, identificarmos quais as especificidades determinantes das formas de ensinar e aprender no contexto universitário que impulsionam a adesão a determinadas metodologias do ensinar para, posteriormente, analisarmos quais são as implicações pedagógicas destas escolhas metodológicas. Nesse sentido, questionar a apropriação e a partilha dos saberes no contexto das licenciaturas, torna-se crucial para a compreensão do vínculo entre a base epistemológica e as práticas docentes que colocam em evidência as tensões postas pela análise das variantes contextuais (sociais, pedagógicas, políticas, econômicas e biográficas), éticas e das perspectivas e expectativas contidas no processo ensino/aprendizagem. Nosso referencial teórico baseia-se nos estudos da área educacional que abordam aspectos cruciais para a análise por nós proposta. Pretendemos assim, com este estudo, efetivar a análise dos fundamentos de uma pedagogia universitária que nos permita apreender as especificidades que compõem o potencial formador das licenciaturas bem como as peculiaridades a serem consideradas na condução desse processo.

Palavras-chave: Licenciatura, Formação, Pedagogia Universitária

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende analisar como se dá a formação no contexto universitário brasileiro, o impacto das tecnologias e as metodologias adotadas. Pretendemos refletir sobre o instituído e a necessidade de pensar novas formas de ensinar, tomando a nossa aprendizagem como ponto de partida. Para tanto, nos propusemos a fazer uma análise conceitual, utilizando a pesquisa bibliográfica como base, bem como a pesquisa documental. Tomamos por documentos os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFG. Discutimos formação, trabalho e possibilidades educativas a partir desses documentos.

A questão que se apresenta como cerne da investigação desta problemática aponta para a necessidade de, inicialmente, identificarmos quais as especificidades determinantes das formas de aprender no contexto universitário que impulsionam a adesão a determinadas metodologias do ensinar para, posteriormente, analisarmos quais são as implicações pedagógicas destas escolhas metodológicas. Durante o período da pandemia, nos colocamos a refletir sobre essas questões, sobretudo, na análise da formação de docentes, no que tange às disciplinas de caráter filosófico.

O estudante dos tempos atuais vivencia a tecnologia desde o momento em que adentra no espaço universitário, até o tempo em que assiste às aulas. O celular torna-se uma ferramenta de entretenimento, mas também, de informação. A velocidade com que se concilia o uso desse instrumento com diferentes habilidades, o torna ao mesmo tempo, tanto vilão quanto dispositivo de múltiplas aprendizagens.

Então, é objeto desse texto debruçar sobre essas questões: como pensar o ensino e a formação de professores com a expansão das tecnologias? Como ensinar a aprender em tempos de tantas mediações? Qual o papel do professor diante dessas questões?

TEMPORALIDADE E PROCESSO FORMATIVO

A compreensão da dinâmica que rege as relações de ensino-aprendizagem no âmbito das licenciaturas requer uma ênfase no aspecto temporal posto que este, de certo modo, demanda uma apreensão dos fenômenos que compõem tais relações e revela a existência de tempos distintos que permeiam as singularidades e, portanto, estes são tensionados pelo ritmo, pelo contexto, pela prioridade (ou não) da constituição da identidade profissional e pelas experiências pessoais. Isso significa que os fenômenos são datados, e nesse tempo em que vivemos, a mediação das tecnologias, demarca certas escolhas. Essa anacronia das singularidades dos estudantes nem sempre permite a transformação esperada no tempo projetado para a formação e a profissionalização dos sujeitos envolvidos no processo por parte dos educadores, o que implica muitas vezes numa reorganização do tempo inicialmente previsto.

Com as novas tecnologias cada vez mais frequentes no ambiente universitário, esse adensamento temporal tende a influenciar sobremaneira as formas de conhecimento. Sendo assim, o tempo escolar, regido pelo relógio institucional e controlado pela estrutura social que se pauta na técnica e na tecnologia, se estrutura sobre a égide do imediatismo, que desestrutura a sincronia prevista no planejamento das atividades docentes. Essa desarticulação exige uma rearticulação das relações temporais das atividades educativas e encontra respaldo institucional e governamental posto que acelera o processo, em vias técnicas, de uma mão de obra especializada que atenda a demanda do mercado. No entanto, nem sempre essas mudanças estão vinculadas ao que se espera ou se projeta pois o encurtamento do tempo de formação exige uma performance muitas vezes reativa ao que é exigido sem, no entanto, se constituir como ato formador propriamente dito.

Uma temporalidade que é, ao mesmo tempo constituição – porque se apropria e incorpora o já dado – e transformação – que abre espaço para o novo, altera a visão de mundo exige cuidado, engajamento, paciência e disponibilidade. Gustave Pineau (2005) ao abordar a temporalidade na formação, nos chama a atenção para o fato de que este processo é composto por turbulências, avanços, resistências, dúvidas, alternância de altos e baixos. O importante é a definição – e o reconhecimento – de que há várias camadas que permeiam esse processo e estas se formam tanto concomitantemente quanto em temporalidades distintas, mas, independentemente do modo e do ritmo de como se dão, constituem esse tecido formador que se dá no entrelaçamento das singularidades com os relacionamentos estabelecidos ao longo do processo de formação. É um tempo coletivo porque é representativo de aspectos relacionais, tais como confiança, segurança e respeito. A singularidade, se dá especificamente na relação vertical e recíproca entre educador-educando, diz respeito ao modo como se dá, no plano organizacional, o planejamento, as expectativas e o modo como ocorre o confronto entre o desenvolvimento de habilidades, a relação com as situações já vivenciadas, a introspecção, o reconhecimento de suas potencialidades e o nível desejante de ambos em avançar para a experiência coletiva, sendo que esta acontece horizontalmente, na experiência grupal que se pauta na diversidade, nas relações interpessoais que incorporam as concepções sociais, políticas, culturais e ideológicas.

O tempo é vivido de diferentes maneiras por nós. O docente é aquele marcado, o que confere natalidade (Arendt), entre a tradição e a modernidade, entre o que foi produzido historicamente e o que se precisa saber e avançar em termos tecnológicos. A universidade acaba se tornando o espaço em que essas singularidades são postas em xeque e questionadas.

A FORMA ESCOLAR

A amplificação desse fenômeno altera significativamente o que se convencionou chamar de forma escolar, ou seja, um conjunto de normas e modos de atuação que compõem a estrutura formal de um ambiente de aprendizagem e que se dá no entrecruzamento do que foi planejado com o que efetivamente ocorre no cotidiano da prática escolar universitária. Utilizaremos aqui o termo “forma escolar” para as situações de aprendizagem aplicadas e analisadas nos mais variados cursos analisados em seus contextos, o que inclui a metodologia, o rigor conceitual, a representação mimética e a aplicabilidade.

Nesse sentido, torna-se crucial a identificação da interrelação entre os objetivos propostos pelos cursos de licenciatura e as formas de ensinar e aprender. Essa perspectiva interativa da pesquisa aponta para a exclusão da unilateralidade como princípio. Nesse sentido, questionar a apropriação e a partilha dos saberes no contexto das licenciaturas, torna-se crucial para a compreensão do vínculo entre a base epistemológica e as práticas docentes que colocam em evidência as tensões postas pela análise das variantes contextuais (sociais, antropológicas, pedagógicas, políticas, econômicas e biográficas) e as perspectivas e expectativas contidas no processo ensino/aprendizagem.

A exigência de propostas pedagógicas que atendam a necessidade de se instituir uma identidade formadora das licenciaturas e que fortaleçam a prática pedagógica universitária para que essa se expanda para além da formação técnica e instrumental tem sido crescente. Júlio Diniz (1999) chama a atenção para o déficit teórico na formação, sobretudo nas licenciaturas. Segundo ele,

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (1999, p.114)

Anteriormente, tais perspectivas da licenciatura eram fortemente embasadas em metodologias. Recentemente, o fortalecimento dessa organicidade se dá pela interdisciplinaridade e pela instituição de práticas avaliativas que promovam o repensar constante das finalidades da formação na educação superior articulado com a superação do individualismo e da competição, aspectos geralmente presentes nos cursos de bacharelado. Ouvir o que os estudantes têm a dizer, as expectativas que possuem com relação ao curso e até mesmo a escuta dos egressos e o enfrentamento das dificuldades ajudam a reformular uma proposta mais fortalecida de formação das licenciaturas. Formação que, segundo Aguiar e Melo (2005),

envolve a compreensão da prática educativa como prática social, sob o prisma das múltiplas dimensões ético-política, epistemológico-cultural, estética, profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo e docente articulados, entendidos nas suas mais diversas especificidades de área de conhecimentos e modalidades de ensino necessárias à formação do profissional da educação. (Aguiar e Melo, 2005, p.962)

Desse modo, as licenciaturas têm um papel fundamental na formação de educandos, na reflexão sobre o tempo em que vivemos e sobre o que nos espera na sociedade mediada por tecnologias. É papel da universidade apresentar novos cenários, analisando aqueles já produzidos pelos homens em tempos pretéritos. Formar significa não apenas dar forma, mas produzir sentidos diversos daqueles produzidos pelo senso comum, pelo conhecimento aligeirado e pela prática como princípio formador.

Pretendemos assim, com este estudo, efetivar a análise dos fundamentos de uma pedagogia universitária que nos permita apreender as especificidades que compõem o potencial formador das licenciaturas bem como as peculiaridades a serem consideradas na condução desse processo.

A pedagogia universitária diz respeito ao modo de estudo das especificidades que permeiam o processo formador na universidade. A licenciatura tem essa responsabilidade posto que é uma área que, para além da formação em seu sentido amplo, busca, no sentido estrito, uma análise dos vários planos que compõem o contexto escolar universitário, como a organização dos conteúdos, a metodologia, o currículo, a avaliação, enfim, a forma escolar. Essa especificidade de análise, está cada vez mais presente em áreas que solicitam a presença da educação na formação, como as ciências da saúde, por exemplo. Isso é perceptível nas próprias comissões criadas no âmbito da universidade para dar conta desse processo, na alteração dos componentes curriculares, incluindo disciplinas de natureza pedagógica mesmo nos cursos de bacharelado. Assim, se a profissionalização e integração dos estudantes no mercado de trabalho continuam sendo pontos fortes na ênfase da formação, a preocupação com o modo como se dá a formação, a dinâmica motivacional para determinado campo de estudo e para a circulação do conteúdo também precisa ser pensada.

Essa transformação pedagógica nas modalidades de transmissão de conhecimento implica que, para além dos fins de instrução e que ainda são delegados como função primeira da universidade, há uma preparação para a acolhida, a elaboração e a partilha dessa instrução visando a consolidação do que foi aprendido e apreendido, exigindo ainda a adoção de políticas específicas para o ensino superior que incorpore a crítica à prática, priorizando as concepções e abordagens de aprendizagens de caráter emancipatório. Essa injunção estabelece e abre novas possibilidades tanto na maneira de pensar pedagogicamente quanto na maneira de agir pedagogicamente.

FORMAR PARA ENSINAR COM PROFISSIONALIDADE

Nem todo trabalho que é realizado é considerado ou qualificado como profissão. As profissões são resultado de uma construção histórica e social, elas são ampliadas, são modificadas e podem até desaparecer. Uma profissão se caracteriza por alguns critérios, dentre eles padrões de desempenho, especialização, identidade e missão central (Gardner, Csikszentmihalyi, Damon, 2004). Nesse sentido, poder-se-ia, então, apreender dessas pressuposições que a profissão docente consiste em: ensinar, pesquisar e formar.

Considera-se importante fazer referência a duas categorias ao se tratar do ensinar, como constitutivo da docência ou de sua profissão: profissionalização e profissionalismo, em alguns casos usa-se também o termo profissionalidade, para designar a aplicação ou utilização do saber como capacidade de realizar, cumprir a função profissional. Termos que estão presentes em textos que discutem a docência, porém, há também quem critique seu uso, posto que esses conceitos representam uma mudança de paradigma em relação à concepção sobre a docência, deixando de lado a ideia de vocação, que traz, inclusive, uma conotação religiosa, mas que do outro lado, podem pôr em risco a dimensão humanística do Ser professor.

Quer-se de forma simples e resumida explicitar um pouco mais os sentidos dos termos a eles atribuído. *Profissionalismo* refere-se à qualidade do trabalho desenvolvido, ou seja, se o trabalho é realizado dentro de padrões de qualidade requeridos da profissão e não feito de forma amadora. Já Veiga, Araujo e Kapuziniak, referem-se ao profissionalismo (...) “como as características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade” (2005, p.27). Enquanto a *profissionalização* tem a ver com a formação, com o preparo, seja inicial ou continuado, com a qualificação para o exercício de uma profissão, o estudo, a experiência, tudo aquilo que vem a agregar para o exercício de um trabalho com profissionalismo. Segundo Veiga, Araujo e Kapuziniak é “o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão” (2005, p.31).

Se a docência é uma profissão, esta precisa ser aprendida, ninguém nasce professor, aprende-se ao longo do exercício e estudo e, sobretudo, num mundo em constantes mudanças no qual é preciso estar sempre em processo de aprender e reaprender. Contudo, tratar da formação no âmbito da profissionalização docente é penetrar em um terreno bastante movediço, mas nem por isso sem importância, ou que não possa ser discutido. Aliás, o assunto já vem sendo objeto de discussão por alguns anos e mostra-se bastante divergente entre a própria categoria de docentes, principalmente quando se trata da sua materialização ou objetivação. Nesse sentido, entra em questão a essência profissional presente na tríade ensinar, pesquisar e formar e à que profissão pertence o profissional, pois, cada uma delas se caracteriza por determinada essência, que difere entre as demais. Segundo Gardner, Scieszmentmihalyi e Damon (2004, p.26) “Todos os profissionais devem ser capazes de verbalizar a missão essencial tradicional de seu campo”. Mesmo que haja similaridades, cada profissão requer competências específicas do profissional. Emerge então a questão da competência.

Competência e profissão são duas categorias nem sempre bem-vistas pela comunidade pedagógica, pois uma parte dela entende que elas têm um viés ideológico do mundo mercadológico, corporativista. O uso do termo *competência* tende a responsabilizar o sujeito, o educando pelo seu sucesso e fracasso, diminuindo o papel político e social do processo educativo. Do outro lado, o termo *profissão*, segundo alguns autores, atribui maior peso ao “mundo” produtivo, ao trabalho, voltando-se mais para a ideia de uma formação técnica e de instrumentalização. Contudo, o que se constata é que ambos os termos são hoje cada vez mais de uso comum, mesmo na área de educação, sem, no entanto, atribuir-lhes o mesmo significado ideológico.

Rios (2001) refere-se em seu texto *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*, a quatro dimensões de competência relativas ao fazer docente: técnica, estética, política e ética. Perrenoud (2000, p.14) relaciona uma lista de dez competências, sendo uma delas “enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão”. Há, portanto, maneiras diversas de delimitar e compreendê-las, no entanto, em síntese, destacam-se quatro níveis básicos de competências: a) Competência cognitiva, b) Competência técnica, c) Competência emocional/social e d) Competência ética/moral.

Por *Competência cognitiva* compreende-se o domínio no âmbito do conhecimento, ter as informações e conhecimentos necessários que envolvem e demandam as profissões. No caso da docência, ter domínio sobre a área do saber que é objeto da sua docência. A *Competência técnica* é entendida como a capacidade da realização, do fazer as coisas bem-feitas; não é só saber, mas saber fazer. No caso da docência, podem ser entendidos todos os aspectos didáticos. Naturalmente há profissões que são mais práticas, enquanto outras são mais teóricas. A competência emocional/social, refere-se à capacidade do domínio dos nossos

sentimentos, de como somos capazes de lidar com situações em que sofremos pressão emocional e se trata, também, das relações intersubjetivas; tem a ver com o relacionamento com o outro, conforme abordagem de Goleman (2006). Nesse caso, a competência emocional e social do professor se manifesta no nível e na forma do relacionamento que estabelece com os alunos, com os pares e como age e reagem quando pressionado etc.

Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005) fazem uma discussão sobre a formação e prática ética da profissão, passa-se então no tópico seguinte tecer algumas considerações sobre ética e docência.

FORMAÇÃO ÉTICA UM DESAFIO PARA AS LICENCIATURAS

Há mais de uma década, o impacto da ética não cessa de crescer em profundidade, invadindo as mídias, fornecendo matéria para reflexão filosófica, jurídica e deontológica, gerando instituições e práticas coletivas inéditas (Lipovetsky, 2005, p. xxvii).

A epígrafe de Lipovetsky nos leva a constatar que a ética ocupa, atualmente, um lugar de destaque, chega-se ao ponto de dizer que vivemos na “era da ética” e até se sugere um *ethos* mundial (BOFF, 2003).

Segundo Amêdo, vivemos a pós-qualidade, estamos buscando e enfatizando a qualidade ética. O autor afirma que a exigência, agora não é apenas por produtos ou serviços de qualidade, mas também relacionada com questões de natureza ética (2007, p.89). Assim a ética deixou de ser uma questão geral da filosofia, mas se fragmentou em especialidades como: ética empresarial, bioética, ética profissional, ética política, bioética, ética ambiental etc.

Na área de educação, especificamente no que diz respeito à formação de professores, a ênfase dada à importância da ética não é diferente, tendo em vista que o exercício da docência é uma atividade complexa e com grandes desafios no âmbito comportamental.

Importa lembrar que o professor, antes de se formar para tal, é uma pessoa e traz as marcas de sua história de vida, da sua experiência individual e da sua vida em coletividade, traz suas crenças e sua valoração, que se refletem na sua conduta, nas decisões e nas ações tomadas na sala de aula.

Assim, devemos considerar, também, que a ética não está relacionada apenas à formação docente, mas ela está intrinsecamente implicada na prática docente, pois o exercício da docência requer atitudes, decisões e ações que têm implicações éticas. Tratar então sobre o processo de formação e especificamente sobre formação ética, não deixa de ser um desafio, pois, não se pode deixar de decidir, o não decidir já é uma decisão e cada decisão implica em responsabilização. No entanto, compreende-se que a formação ética é um processo educativo e que transcende o mero ensinar instrumental. Goergen (2001, p.13), observa que “a formação ética envolve uma profunda e quase imperscrutável transformação do sujeito num ser politicamente sensível, ciente de sua responsabilidade social”. Com essas observações, é possível perceber que a formação ética não se refere a uma questão simples, pois esse processo envolve a formação da subjetividade e esta não se dá de forma mágica, mas paulatinamente na e pela vivência.

Em pesquisas realizadas com o fim de verificar questões éticas no âmbito educativo, também se pode identificar sua relevância e pertinência, por exemplo, em uma das pesquisas sobre dilemas éticos da prática da docência, realizada com 230 professores de oito instituições de educação superior, constatou-se que os professores se deparam com uma série de situações que consideram dilemas éticos e que ocorrem com relativa frequência e têm uma incidência ou impacto sobre suas vidas (Schulz, 2007).

Duas outras pesquisas foram realizadas com coordenadores de cursos de graduação. Uma delas (Cruz Silva, 2007) foi desenvolvida com 79 coordenadores de vários cursos, dos quais 77% indicam que se deparam com situações consideradas dilemáticas, por envolverem conflito entre seus valores pessoais e os institucionais. Cabe lembrar que, segundo Kiel e Lennick (2005), a competência moral implica em viver em alinhamento com valores pessoais, institucionais e comportamentais, e os pesquisados apontam que isso lhes causa constrangimento frequente, em razão da falta desse alinhamento.

Em outro trabalho (Nasciutti, 2008), realizado também com 76 coordenadores de diferentes cursos de graduação, 93,4% afirmam que os valores éticos são muito importantes no processo de sua gestão do curso e, segundo 77,35% dos coordenadores, estes interferem na tomada de suas decisões.

Ainda, outra pesquisa, que contou com a participação de vinte professores de Filosofia do Ensino Médio (Schulz, 2020), feita por meio de um instrumento de “incidentes críticos”, observou-se que 75% consideram a formação ética do docente como muito importante e 60% julgam que a formação ética precisa ocorrer nos cursos de licenciatura. Ainda, 75% dos respondentes opinaram que a formação ética tem influência na qualidade do ensino.

Fez-se ainda uma verificação sobre qual o lugar dado a formação ética nos PPCs em cursos de licenciaturas da UFG, constatou-se que grande parte dos cursos em seus projetos fazem referência a formação ética em seus objetivos e princípios, no entanto, nem todos os PPCs oferecem a disciplina de ética em suas ementas ou conteúdos programáticos. Como amostra faz-se referência à alguns dos casos:

No PPC do curso de Física consta:

Oferecer uma compreensão da Ciência como eixo para a busca da cidadania, da compreensão dos diversos âmbitos da vida moderna, da ética, e da consequente responsabilidade social (p.7)

A formação ética e a função social do profissional tão importante quanto formar um bom profissional em Física é formar um cidadão consciente de suas responsabilidades éticas e sociais. Este projeto pedagógico entende que seus objetivos de produção e disseminação do conhecimento e de ampliação de horizontes cognitivos dos estudantes estão naturalmente entrelaçados com desenvolvimento de posturas éticas e de atuação profissional e a consequente responsabilidade social (p. 9)

No PPC do curso de Ciências Sociais consta nos princípios norteadores, no item “A formação ética e a função social do profissional” (p. 8):

É importante evidenciar que uma busca essencial desse projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalã Os licenciados em ciências sociais, como em todas as outras áreas das ciências, devem possuir um forte compromisso com os princípios éticos que norteiam o exercício da profissão e o trabalho de pesquisa.

No PPC do curso de História em seus objetivos consta:

b) desenvolver a capacidade crítica e reflexiva do aluno, a perspectiva de articulação permanente entre produção e divulgação do conhecimento histórico e a abertura para o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem autônoma com base em sólida formação teórica, cultural e ética (p.6);

O curso de Licenciatura em Letras: Espanhol consta:

O profissional de Letras deverá [...] estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho (p.9).

Citando ainda, no PPC da Educação Física diz:

Formar professores significa delinear um tipo de intelectual público que deve lidar com a corporalidade humana em seu sentido concreto e sensível, técnico e estético, com o objetivo de promover transformações nos comportamentos, nos valores políticos e morais das novas gerações para garantir a paz e o desenvolvimento de valores humanos com ética no país (p.8).

Esse conjunto de dados atesta que a formação ética é considerada importante para o exercício da docência, porém, ainda não responde a uma questão fundamental: como ela se realiza ou se efetiva? Temos, no entanto, como hipótese que a ética está posta nos projetos pedagógicos de cursos, bem como nos diferentes documentos e programas para formação de docentes, sem, no entanto, apontar ou esclarecer qual teoria ou visão ética deve nortear a formação e nem como proceder para aplicá-la, ou seja, a questão pedagógica do processo formativo da ética não está posta, independente da visão ideológica e visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As licenciaturas tornaram-se a forma principal, em alguns casos exclusiva, para formação docente, em parte vindo a substituir os antigos cursos de magistério ou normal, com vistas sobretudo para a formação de docentes para o ensino médio, agora Novo Ensino Médio. Paralelo a isso, com o passar do tempo outros programas a ela associados foram desenvolvidos, como atualmente a Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Em todos esses processos formativos das políticas públicas, as intencionalidades explícitas ou ocultas em seus currículos, são apreendidas e transformados em Projetos Pedagógicos de Cursos, objetivado em disciplinas, expressos em objetivos, conteúdos programáticos e metodologias, cujo tempo é determinado em carga horária.

Os estudos revelam uma distância entre o ideal e o real, entre teoria e prática, entre instrumentalização e formação, que se dão no e pelo tempo do curso. O objeto central das licenciaturas é a formação inicial do professor, assim considerado por muitos, cuja formação visa sua função e missão, que pode ser resumida em ensinar, pesquisar e educar, no sentido de formar. Percebe-se que o tempo destinado aos cursos, fragmentado em disciplinas, nelas se dá maior ênfase na qualificação instrumental do que na qualificação ética e afetiva. Há de se considerar que o exercício da docência envolve função e amor. Entende-se que numa dimensão, um professor há de ter consciência de sua função, da sua responsabilidade de quem ensina, com uso de conteúdos e meios mais adequados do seu domínio. Da parte de seus aprendizes, de igual modo, estes têm consciência do papel, da função de seu professor. Numa outra dimensão, o professor, ao mesmo tempo é um modelo, nem sempre está consciente desse seu papel, por meio do qual exerce influência e atrai seguidores, não a ele, mas ao saber por amor, isto é, desperta em seus alunos o amor ao conhecimento (filosofia). É lado afetivo, emocional e ético do processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve a relação intersubjetiva, cuja temporalidade não se dá na mesma proporção da instrumentalização.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. M., Oliveira, M. M. (2005). Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: 26 (92), p. 959-982.
- Amoêdo, S. (2007). *Ética do trabalho: na era da pós-qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

- Boff, L. (2003). *Ethos mundial*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Cruz Silva, M. B. (2007). *Decisão ética no processo de gestão institucional da educação superior: dilemas de coordenadores de cursos da educação superior*. Uberlândia: UNIREI. (dissertação).
- Gardner, H., Csiksentmihalyi, M., Damon, W. (2004). *Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram*. Porto alegre: Bookman, Artmed.
- Goergen, P. (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Lipovetsky, G. (2005). *A sociedade pós-moderna: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Barueri/SP: Manole.
- Goleman. D. (1996). *Inteligência Emocional: teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. São Paulo: Objetiva.
- Nasciutti, F. (2008). *Os valores éticos na gestão das coordenações de cursos das instituições de educação superior*. Uberlândia: UNITRI (dissertação).
- Pereira, J. E. D. (1999). *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade*, Campinas, SP: XX(68), p.109-125.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. (2001). *Formando Professores profissionais: três conjuntos de questões*. In: Perrenoud P., Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Antropos.
- Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Schulz, A. (2007). *Dilemas éticos na prática docente do ensino superior. Quaestio*, Sorocaba: 9(2), p.99-115.
- Veiga, I. P. A. Araujo, J. C. S., Kapuziniok, C. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus.

TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES: TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL SINGULARES?

José Ângelo GARIGLIO

Universidade Federal de Minas Gerais
angelogariglio@hotmail.com

Gabriel Ferreira MENDES

Universidade Federal de Minas Gerais
bielfmendes99@gmail.com

Resumo: Este resumo discorre sobre uma pesquisa que teve por objetivo investigar as possíveis relações entre as trajetórias de vida de professores de Educação Física (EF) iniciantes, processos formativos e os desafios da iniciação à docência. A pesquisa nutre-se de estudos no campo da formação de professores que têm procurado romper com a tradicional ruptura do *eu* profissional e do *eu* pessoal, de forma a recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Tendo esse debate em perspectiva, partimos da premissa que as trajetórias de vida e a pluralidade das experiências formativas (informais e formais) são constituidoras de um reservatório de saberes os quais os docentes iniciantes mobilizariam em situações de enfrentamento dos desafios e dilemas da iniciação à docência, ciclo da carreira docente nesse mercado, em geral, por sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade e ambiguidade. Tendo esse debate em perspectiva, nosso estudo visou entender como os processos de socialização primária (vida familiar, escolar, esportiva) e secundária (experiência universitária na graduação) participam, favorecem, dificultam os processos de iniciação à docência e de desenvolvimento profissional. Este estudo é de caráter qualitativo, e faz uso de um único instrumento de pesquisa: a entrevista narrativa. O estudo foi feito com 12 professores/as iniciantes de EF, egressos do curso de licenciatura em EF da UFMG, todos com no máximo três anos de inserção profissional na docência da EF escolar. Os dados levantados apontam para uma enorme diversidade de vivências, tomadas pelos professores/as como significativas ao processo de formação humana e profissional. Tal diversidade de vivências foi propiciada pela vida familiar, pela participação comunitária nos bairros, a inserção religiosa em Igrejas, o acesso a projetos culturais diversos, na trajetória escolar/universitária, a inserção no movimento estudantil, em partidos políticos, na relação com o universo esportivo, em coletivos de formação acadêmica e pela presença formativa de sujeitos significativos diversos (pais, irmãos, professores, treinadores esportivos, colegas de escola/universidade, amigos, marido, esposa). Tais achados da pesquisa sugerem que as trajetórias de vida conformam professores plurais, com disposições sociais diversas, o que tornaria as trajetórias de inserção profissional um fenômeno social plural, situado e intransferível.

Palavras-chave: Trajetórias de vida, Iniciação à docência, Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata achados de uma pesquisa que teve como objetivo central conhecer e analisar as percepções que professores/as iniciantes de Educação Física constroem acerca das relações entre as experiências formativas incorporadas no transcorrer de suas trajetórias de vida e o enfrentamento dos desafios colocados pelo início da carreira docente, no contexto de escolas das redes de ensino pública e privada no Brasil.

De forma mais específica, a pesquisa nutre-se de estudos no campo da formação de professores que tem procurado romper com a tradicional ruptura do *eu* profissional e do *eu* pessoal, de forma a recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (Nóvoa, 1991). Tal perspectiva, toma a personalidade como uma face da identidade docente, em tensão, interdependência e complementaridade com os aspectos da profissionalidade docente. Aspectos esses (da personalidade) forjados em situações e contextos diversos e podem atuar de forma silenciosa em ações de julgamento e deliberação em contextos de atuação profissional (Tardif e Raymond, 2000).

Tendo esse debate em perspectiva, partimos da premissa de que as trajetórias de vida e a pluralidade das experiências formativas (informais, não formais e formais) incorporadas em diferentes tempos da vida, contextos e instituições, podem vir a se constituir em um reservatório de saberes (saberes, saber-ser, saber-fazer) os quais os docentes iniciantes mobilizariam em situações de enfrentamento dos desafios e dilemas da iniciação à docência, ciclo da carreira docente esse marcado, em geral, por sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade, ambiguidade e intensos processos de aprendizagem profissional (Papi e Martins, 2010).

Neste horizonte investigativo, o estudo toma como referência as narrativas de 12 professores/as de EF iniciantes, licenciados/as pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim identificar e problematizar possíveis continuidades, descontinuidades, rupturas, quebras, desníveis entre as experiências de formação vividas ao longo da vida e o enfrentamento dos desafios da iniciação à docência no espaço escolar.

Assim, buscamos construir respostas a tais questões: As experiências formativas não formais e informais são mobilizadas na lida com os desafios da iniciação à docência? Que experiências formativas seriam essas? De que forma as experiências formativas incorporadas na socialização primária (familiar, escolar, dentre outras) participam, informam e tornam-se referências morais, afetivas e práticas à atuação profissional de professores de iniciantes? Em que medida as experiências de socialização secundária atuam nos processos de exploração e estabilização na/da profissão docente? De que maneira as experiências formativas incorporadas ao longo da vida articulam-se às características do período da iniciação à docência?

AS HISTÓRIAS DE VIDA, HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO...

Estudos que tratam das tipologias dos saberes docentes têm chamado atenção para a necessidade de reconhecer as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, de que parte dos saberes que compõem o reservatório de saberes dos professores tem sua inscrição na história de vida desses sujeitos, que transcende e ultrapassa os saberes formalizados da universidade e/ou os saberes edificados ao longo da carreira docente. Para estes estudos, essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes (Tardif e Raymond, 2000).

Nesta direção, estudos que se dedicam a identificar, descrever e problematizar as características do pensamento dos professores e de formas de deliberação em situações de ação, tem apontado para a necessidade de olhar, de forma mais analítica, aos processos de socialização não circunscritos a formação e atuação profissional. Isso porque, em tais cursos de vida seriam incorporados à formação dos/as professores/as determinados marcadores afetivos, conservados sob a forma de preferências, disposições e repulsões, referenciado em tempos, lugares e sujeitos, atuando de forma a indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor seriam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A temporalidade estruturaria, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional (Tardif e Raymond, 2000).

Essa discussão nutre-se dos aportes teóricos produzidos no campo da sociologia do conhecimento, em especial por Berger e Luckman (1980), no livro “A construção social da realidade”. Para esses autores o processo de socialização é um processo ininterrupto, que pode ser subdividido em dois momentos distintos e interdependentes: a socialização primária e secundária. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e por meio da qual torna-se membro da sociedade. Nela, os outros

significativos (pais, irmãos, professores) são-lhe impostos, e a definição destes à situação de cada um no mundo apresenta-se como a realidade objetiva. Aqui se constitui o primeiro mundo do indivíduo, e sua peculiar solidez pode ser explicada pela inevitabilidade da relação dos indivíduos com estes outros significativos (familiares, professores). Em função disso, a socialização primária implicaria mais do que aprendizado puramente cognoscitivo, mas ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. Por isso, o mundo interiorizado na socialização primária tornar-se-ia mais entrincheirado na consciência daqueles dos mundos interiorizados nas socializações secundárias.

Apesar da forte carga emocional presente na socialização primária, a socialização nunca é total, nem jamais acabada. Numa sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela distribuição social do conhecimento faz-se necessário processos de socialização secundária. Nela são interiorizados submundos institucionais ou baseados em instituições. Ela exigiria, segundo Berger e Luckmann, a aquisição de vocabulários específicos de funções e interiorização de campos semânticos e condutas de rotina numa área institucional. Os submundos institucionais interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades mais ou menos parciais, comparativamente com o mundo básico adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes caracterizadas por componentes normativos e afetivos.

Haveria, portanto, uma espécie de sobreposição entre estes tipos de socialização, já que não se pode construir a realidade do nada. Isto representaria um problema porque a realidade já interiorizada tem a tendência a permanecer. Sejam quais forem os conteúdos a serem interiorizados, precisam, de certo, sobrepor-se esta realidade já presente. Haveria, portanto, um problema de coerência entre as interiorizações primárias e secundárias. Tal passagem pode vir a tornar-se um problema mais ou menos difícil, conforme o caso. Por vezes são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na socialização primária. Ao contrário, seria preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas na socialização secundária.

Portanto, o tempo é, para Berger e Luckmann uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser revertida facilmente. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. Para isso, os/as professores/as utilizariam referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica (Tardif e Raymond, 2000).

Tais reflexões tomam as histórias de vida como uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. Estes processos formativos ocorrem em lugares e tempos diferenciados, tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los como recordações-referências constitutivas das narrativas de formação (Josso, 2007). A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para a formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A

educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (Dominicé, 1988).

Como mostra uma abundante literatura o campo da formação de professores (Goodson, 1991; Figueiredo, 2007, Tardif e Raymond, 2000), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor, da função da escola, do ofício de aluno e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, em especial, de sua trajetória de formação na escola básica. Sobre esse ponto, Goodson (1991) coloca em questão os estudos que têm uma incidência direta e predominante sobre a prática docente, por considerá-la o aspecto mais exposto e problemático do mundo dos professores (é como se o professor fosse a sua própria prática). Tal incidência deveria ser complementada, pelo menos parcialmente, com uma consideração mais lata sobre a vida do professor. Isso porque os professores ao discorrerem sobre seus processos de formação fazem menções constantes a fatos, sujeitos, contextos, incidentes críticos diretamente relacionados a suas histórias de vidas, em especial, a situações relacionadas a contexto de origem mais primária, ou seja, fora dos submundos profissionais. Dada a relevância afetiva, moral e ética do experienciado nas histórias de vida, faz necessário, segundo o autor, entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político. A atuação dos professores no contexto escolar está diretamente ligada a essas suas experiências. Tal perspectiva de análise deveria galgar uma dimensão política porque em contextos de crise e de desejo de mudança na educação deveriam tomar como de referência o potencial do professor como agente de mudança positiva. Sendo necessário para tal, dar destaque à sua biografia pessoal – às missões e entregas pessoais que subjazem aos seus sentidos de vocação e de zelo pela sua profissão.

Ainda sobre a importância das histórias de vida no processo de formação dos professores, Nóvoa (2000) lembra que o processo de construção identitária dos professores tem como um dos seus lastros a apropriação dos sentidos da sua história pessoal e profissional. É um processo que passa também pelo exercício da autonomia e que se faz no tempo, nas decisões tomadas diariamente, as quais, para nós professores, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Para o autor, precisamos operar com uma nova epistemologia da formação que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes momentos de sua vida. É por esta razão que, desde há algumas décadas, se admite que a qualidade do trabalho do professor está fortemente relacionada com o desenvolvimento do “professor total”. Para este conhecimento contribuem de forma significativa os seus conhecimentos, as suas crenças, as suas competências, assim como aquilo que é, os seus propósitos, a sua biografia e experiências de vida, bem como os diversos contextos em que está inserido (Hargreaves, 1992).

Os estudos sobre histórias de vida de professores de EF têm reforçado tais apontamentos e reflexões. Pesquisas nesta área revelam que as experiências esportivas na infância e adolescência (fora e dentro da escola) são determinantes para escolha da profissão (Santos *et al*, 2009, Almeida e Fenstenseifer, 2007). Mais do que isso, as experiências sociocorporais construídas nas trajetórias individuais de relação com o esporte, impactam a forma como estes sujeitos se relacionam com os conhecimentos acadêmicos da área, bem como na construção de representações sobre o campo de atuação profissional (Figueiredo, 2008).

Tais pesquisas destacam singularidades do processo de formação de professores de EF ao longo da vida, em especial, as conexões entre a corporeidade, a educação do corpo e o contexto específico de atuação profissional de docentes da EF. Destaca-se aqui a importância de uma das dimensões da identidade existencial dos sujeitos: Ser de ação corporal (Josso, 2007). Segundo a autora, o Ser de ação corporal é sem

dúvida a dimensão de nosso ser-no mundo que permite tornar tangíveis com mais evidência as formas de laços e de realizações que ele envolve, é a existencialidade em suas facetas aparentes, visíveis.

CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A literatura no campo da formação de professores tem apontado que o processo de formação de professores seria marcado pela existência de marcadores temporais (ciclos, fases) que, à sua maneira, contribuem diversamente ao desenvolvimento profissional docente. Para Feiman-Nemser (1984), tais ciclos seriam quatro: pré-formação, formação inicial, indução e formação em serviço. Flores e Day (2006) reforçam a tese de que existiriam também três fenômenos de marcação que têm forte influência sobre o processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional dos professores: a influência anterior à experiência de formação profissional, a formação acadêmica/profissional inicial (licenciatura) e o exercício profissional nos contextos de ensino.

Nesse debate teórico sobre os ciclos ou as fases do desenvolvimento profissional dos/as docentes, pode-se perceber que, sobre determinado ponto, há certo consenso de que as experiências formativas anteriores à formação acadêmica inicial e a iniciação à docência são dois momentos singulares da trajetória de formação dos professores, e que, enquanto tal, poderiam influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, como também, no processo de desenvolvimento profissional.

No que trata da fase da iniciação à docência, é vasta a literatura que tem descrito e analisado os aspectos que demarcam as singularidades deste tempo da carreira docente. Em geral, a entrada na profissão tem sido descrita como algo traumático. O encontro com a realidade profissional é muitas vezes descrito na literatura em termos duros, como de crise com a profissão, como uma espécie de “batismo de fogo” (Kelchtermans; Ballet, 2002). A entrada na profissão é designada também como “choque de realidade” (Huberman, 1992) e “choque de transição” (Veenman, 1984). Tais termos são utilizados para referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência e que corresponde ao impacto sofrido da experiência de contato inicial com o meio socioprofissional e de ruptura da imagem ideal de ensino, o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade de ter que lidar com desafios oriundos da vida quotidiana na sala de aula, da relação com os pais, com os pares, com a diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e com a falta de recursos e apoio da comunidade escolar (Veenman, 1984).

Por outro lado, a entrada na carreira também é descrita como um período de intensas aprendizagens profissionais, dada a urgência das demandas de trabalho, das inúmeras e diversas atividades que são próprias da função docente (ensino, planejamento, administração) e da grande autonomia de trabalho na sala de aula, que torna o professor, muitas vezes, a única a pessoa recurso em contexto de ação. Neste ambiente de urgências e incertezas, as descobertas da profissão podem ser inúmeras e plurais: a identificação dos alunos reais, o conhecimento da burocracia escolar, o controle do tempo (subjetivo e objetivo), estratégias de supervisão da sala de aula, lidar com conteúdos de ensino até então nunca ministrados ou conhecidos, participar de forma ativa das reuniões colegiadas das escolas, manter a disciplina dos alunos, implicá-los nas ações de ensino e aprendizagem, manter o equilíbrio emocional face às tensões decorrentes das interações entre os atores escolares, articular a vida profissional e vida privada, dentre outras possibilidades de exploração e descoberta da vida profissional. Neste contexto de intensas e múltiplas experiências profissionais, a percepção da autoeficácia docente pode arrefecer os sentimentos dolorosos do choque da

realidade. Com muita frequência, os aspectos do choque da realidade e da descoberta da profissão ocorrem em paralelo, sendo a positividade da experiência do segundo aspecto é que o faria suportar as agruras do primeiro (Huberman, 1992).

A iniciação na profissão docente, portanto, poderia ser considerada um momento-charneira na vida de um professor. Estes momentos vinculam-se a situações de conflito e/ou de mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com conhecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nos momentos-charneirais, os sujeitos confrontam-se consigo mesmos. A descontinuidade impõe aos sujeitos transformações mais ou menos profundas e amplas e surgem-lhes perdas e ganhos (Josso, 1987). No caso dos professores iniciantes, trata-se da difícil e complexa experiência de transição entre a vida de estudante e a vida de ser, pensar e agir como professor.

Ao tomarmos as experiências formativas incorporadas no curso das histórias de vida como parte importante do processo de constituição da personalidade e profissionalidade, e por entender que tais dimensões da identidade docente se interpõem, nos arriscamos a inferir que os professores iniciantes se valem de suas biografias e de seus processos formativos diacrônicas e sincrônicas, para fins de enfrentamento dos dilemas profissionais colocados pela iniciação à docência. Ao contrário, pode-se também inferir que as crenças, valores e disposições incorporadas nas histórias de vida dos professores podem criar dificuldades ao processo de exploração e estabilização da profissão, atuando de forma a retardar ou mesmo paralisar decurso do desenvolvimento profissional.

METODOLOGIA

Método

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, pois pretende compreender em profundidade os sentidos e significados construídos pelos professores de EF iniciantes acerca dos conteúdos, do valor e do alcance existencial/profissional das experiências formativas incorporadas ao longo da vida. Não nos interessa verdades absolutas, tipos ideias de experiências formadoras, busca de generalizações ou comparações estatísticas. Apostamos na singularidade da ação interpretativa da realidade perpetrada pelos sujeitos. Esse esforço interpretativo dificilmente poderia ser traduzido em números, percentuais e médias. As percepções e sentidos construídos pelos sujeitos expressam-se de forma mais contundente em palavras, signo esse capaz de representar as sombras, o caos, a beleza, a incompletude, complexidade e as dialéticas da subjetividade humana.

Instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa fez uso de apenas um único instrumento de pesquisa: a entrevista narrativa. Este tipo de entrevista caracteriza-se, segundo pela Souza (2008), como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação. Como técnica singular de conduzir/construir uma entrevista, a entrevista narrativa caracteriza-se por ser menos diretiva, comparativamente com outros tipos de entrevista existentes (estruturada, semiestruturada), de forma a possibilitar ao interlocutor mais liberdade para escolhas de fatos, interpretações e do fio condutor de sua narrativa.

Em diálogo com essas indicações metodológicas, organizamos um roteiro de entrevista composto por apenas duas questões: a primeira, denominamos de questão desencadeadora da narrativa. Tal tópico indutor

instigou os sujeitos a narrarem livremente sobre as experiências formativas mais significativas em diferentes contextos e tempos da vida (familiar, escolar, esportiva, cultural, religiosa, universitária, política), que, segundo eles próprios, foram fundamentais à sua formação e atuação profissional. A segunda questão, incitou os docentes a refletirem sobre a transferibilidade das experiências formativas incorporadas ao longo de suas vidas ao contexto de enfrentamento dos desafios da iniciação à docência. As demais questões foram formuladas de improviso (questões imanentes), no transcurso das narrativas, de forma a solicitar aos professores/as o adensamento de partes específicas de seus relatos, partes essas que entendíamos serem merecedoras de complementações e esclarecimentos.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da nossa pesquisa são 12 professores/as (7 mulheres e 5 homens) de EF formados em licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais. Todos estes sujeitos da pesquisa tinham até no máximo três anos de inserção profissional na escola, ou seja, todos ainda professores iniciantes na carreira docente.

ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

As/Os 12 docentes quando solicitados a elegerem, em suas histórias de vida, experiências de formação que entendiam ser significativas para sua atuação e formação profissional, quase sempre preferiram construir suas narrativas por meio de uma lógica cronológica. Em função disso, foram recorrentes relatos com indicações de experiências de caráter diacrônico e sincrônico. São relatadas experiências diversas de formação nos tempos da infância e juventude, nos contextos familiar, escolar, religioso, em projetos culturais e em instituições de participação política (movimento estudantil, partidos políticos).

Além disso, as vivências narradas pelos professores/as expressam o papel central das interações humanas e de sujeitos significativos diversos (pais, mães, irmãos, professores/as, colegas de universidade, colegas de universidade) fundamentais à construção de trajetórias de vida mais contínuas, sem grandes quebras, desníveis e descontinuidades gritantes passíveis, por exemplo, de interromper o processo de desenvolvimento humano e a concretização de projetos de vida acalentados na infância e na juventude.

As vivências indiciadas pelos sujeitos da pesquisa indicam conteúdos e situações plurais de formação: recuperação/manutenção da autoestima em contextos de vulnerabilidade, apoio e solidariedade em comunidades de referência, a ampliação da capacidade de leitura política, expansão da educação sensível, a descoberta de outros mundos (culturais) fora do universo circunscrito aos bairros de origem, a incorporação de competências diversas (corporais, relacionais). Os relatos dos/das professores/as sugerem que muitas dessas experiências formativas são passíveis de serem mobilizadas e transferidas para situações de trabalho na escola, indicando certa coerência entre as interiorizações das realidades primitivas (socialização primária) e a necessidade urgente de lidar com os submundos profissionais expressos no início da carreira.

Outro dado que emergiu em nossas análises foi a relação entre a origem de classe e a percepção de parte dos professores/as que tal matriz social era geradora de uma certa resiliência frente as agruras do contexto de transição para a vida profissional. A precariedade das condições materiais e simbólicas a qual estavam submetidos, os perigos da vulnerabilidade social constante, a luta em condições desiguais para chegar à universidade pública, foram tomadas como elementos constituintes de suas identidades docentes.

Este núcleo identitário era tomado como uma espécie de autoridade, capaz de favorecê-los na luta por poder e reconhecimento social dentro da institucionalidade escolar. Tal autoridade seria decorrente de um acúmulo de conhecimento experiencial sobre a cultura dos estudantes da classe popular, fruto de uma socialização antecipatória nas escolas e bairros de periferia, nos marcos temporais da infância e juventude.

Aliado a estas percepções, os professores expressam em suas narrativas que sua origem de classe (popular) seria potencializadora de um compromisso ético-político com os estudantes de mesma origem social. Tal compromisso adviria de uma espécie de dever de memória com a sua própria trajetória de vida – e com todos aqueles que os apoiaram no projeto de chegada e conclusão do curso superior - e de outros tantos estudantes da classe popular que vivem ou viverem em condições análogas. Tal compromisso era, portanto, como uma espécie de colchão ético amortizador de sentimentos de desesperança profissional e desinvestimento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da nossa pesquisa mostraram que as experiências de formação incorporadas no percurso das histórias de vida podem se constituir em disposições sociais passíveis de serem mobilizadas em contextos de transição de vida, como no caso do início da carreira docente. No caso dos nossos sujeitos de pesquisa, são destacados aspectos que indicam um fluxo experiencial que comporta certa coerência entre o processo de socialização primária e secundária. Dentre elas, destaca-se o conhecimento acumulado sobre os estudantes (suas linguagens, modo de ser e comportar) e domínio de certas competências que favorecem uma relação de maior intimidade (corporal) com conteúdos de ensino, o que em ambos os casos, torna o desafio de ensinar algo mais seguro, previsível e menos traumático.

Além disso, as narrativas dos professores põem em relevo o caráter interativo dos processos de formação. Diferentes tipos de sujeitos, tornadas referências de apoio em diferentes momentos da vida são apontados como fundamentais à manutenção da autoestima, como para o necessário reconhecimento intersubjetivo em situações nos quais os sujeitos estão expostos aos riscos de relações humanas reificadoras.

Por fim, as narrativas apontam para uma diversidade enorme de vivências e contextos de formação, como de construção de sentidos e significados em relação às mesmas. Tal diversidade aponta para a relativização da ideia dos ciclos de vida confinados em marcos temporais muito rígidos, definidos de maneira *a priori*. A experiência de iniciação à docência deveria ser vista, portanto, como um fenômeno social plural, situado e intrasferível, visão que relativizaria os marcadores temporais (cronológicos) dos ciclos da carreira docente, como da caracterização de significados mais gerais sobre a experiência de iniciar a carreira docente.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. Fensterseifer, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.13-35, maio/agosto de 2007.
- Berger, Peter L.; LUCKMANN, No Brasil: *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- Dominicé, P. (1988b). O que a vida lhes ensinou. In Nóvoa, A. e Finger, M. (Eds.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 131-153.

- Feiman-Nemser, S.; Floden, R. E. *The cultures of teaching*. The Institute for research on teaching, v. 74, p. 80p, 1984.
- Figueiredo, Z. C. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, janeiro/abril de 2008.
- Flores, M. A.; Day, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 2019-232, 22.
- Hargreaves, A. (1992b). Introduction. In Hargreaves, A. e Fullan, M. (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassel, pp. 1-19.
- Huberman, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. p. 31 a 62. Porto: Porto Editora, 1992.
- Josso, C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- Josso, C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010c.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, v. 37, p. 755-767, 2002a. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Ed.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, pp. 9-32
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as suas vidas. In Nóvoa, A. (Ed.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2ª edição, pp. 11-30.
- Papi, S. De O. G.; Martins, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 39-56, dez. /2010.
- Santos, N. Z. Bracht, V, Almeida, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho de 2009.
- Souza, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).
- Tardif, M.; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, n.73, p. 209-244, dez. 2000.
- Veenman, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Reserch*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM INTERCULTURALIDADE PARA ACOMPANHAR ESTUDANTES IMIGRANTES

José González-MONTEAGUDO

Professor na Universidade de Sevilha-US
monteagu@us.es

Rodrigo Matos-de-SOUZA

Professor na Universidade de Brasília-UnB
rodrigomatos@unb.br

Maria-dos-Remédios RODRIGUES

Doutoranda na Universidade de Sevilha-US
mariariques@gmail.com

Túlio Villafañe-FERNANDEZ

Doutorando na Universidade de Sevilha
tuliovillafane@gmail.com

Resumo: O quadro teórico desta contribuição baseia-se em estudos de migrações, no paradigma das novas mobilidades, nos contributos da educação intercultural crítica e do multiculturalismo, e na aprendizagem colaborativa. Este texto discute o aumento da migração e da diversidade cultural e consequente o desenvolvimento da educação intercultural no contexto espanhol. Esta situação representa o grande desafio da formação de professores para a promoção de uma educação intercultural inclusiva e crítica. O texto está estruturado em torno das contribuições do projeto europeu Quammelot, que desenvolveu pesquisa, intervenção, formação e boas práticas sobre inclusão educacional e social de estudantes imigrantes e Menores Estrangeiros Desacompanhados, com um foco específico no sistema educacional, na faixa etária de 12 a 18 anos, e nas relações entre escolas, população imigrante e território. O artigo oferece uma revisão da literatura sobre a inclusão de estudantes imigrantes e menores imigrantes nas escolas secundárias. Posteriormente, é apresentada a metodologia inovadora do projeto, descrevendo o curso online destinado aos professores do ensino médio. Finalmente, são comentadas as contribuições do projeto sobre cooperação transnacional, inovação na educação formal, melhoria da formação de professores e visibilidade das necessidades dos atores educacionais sobre inclusão e diversidade.

Palavras-chave: migrações, educação intercultural crítica, formação de professores em serviço, educação secundária, estudantes imigrantes.

MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Migrantes, viajantes e estudantes internacionais estão dando origem a novas formas de interdependência ao desenvolvimento de corporações transnacionais, ao aumento da diversidade cultural e a formas recentes de cooperação bilateral, regional e global, que estão favorecendo uma crise ainda maior do Estado-nação. Em 2007, as Nações Unidas estimaram que existem 200 milhões de migrantes internacionais, definidos como pessoas que viveram por pelo menos um ano fora do país de nascimento. Isto é aproximadamente 3% das 6,5 bilhões de pessoas do mundo (Castles & Miller, 2009, p. 2-7).

É comum diferenciar três perspectivas teóricas e práticas sobre a diversidade cultural: assimilarismo, multiculturalismo e interculturalismo (Besalú, 2002, p. 64-66). O assimilarismo considera a diversidade cultural como um problema e um obstáculo, que se tenta resolver anulando as diferenças. Esta perspectiva concebe a diferença cultural como um déficit. O multiculturalismo é definido com base na prioridade dada ao grupo de pertencimento, a espacialização das diferenças, o reconhecimento do relativismo cultural e a expressão das diferenças no espaço público (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 26-28). Levado a seu extremo, o multiculturalismo leva à fragmentação social e educacional.

O interculturalismo, por outro lado, é baseado no respeito, igualdade e tolerância; tem como objetivos "o reconhecimento do pluralismo cultural e o respeito pela identidade de cada cultura; e a construção de uma sociedade plural, mas coesa e democrática" (Besalú, 2002, p. 65). O interculturalismo assume os valores da democracia e da autonomia individual, busca a convergência entre liberdade pessoal e lealdade grupal, promove um mínimo de coesão política e cultural e favorece os processos de mediação cultural (interpretação linguística, interpretação e tradução cultural, assessoria a profissionais e usuários) (Demetrio & Favaro, 2004; Gimeno, 2001). Essas três perspectivas têm conceitos diferentes de identidade e mudanças de identidade. Nós defendemos um conceito de identidade derivado da perspectiva intercultural (Abdallah-Pretceille, 1999; Gimeno, 2001).

À medida que as culturas se tornam mais heterogêneas, polifônicas e variadas, as identidades se tornam, conseqüentemente, mais híbridas. As identidades híbridas surgem da mistura, do diálogo e do conflito entre culturas. A experiência do processo de migração de trabalhadores, estudantes e viajantes implica uma maior autoconsciência da própria identidade. Antes da viagem, havia menos exigências para questionar a identidade de alguém. A migração força o sujeito a refletir, questionar e negociar. A perda dos quadros de referência da vida cotidiana, imersa na cultura aprendida ao longo dos anos, impõe uma acuidade especial para capturar as diferenças de valores, estilos de vida e hábitos entre as sociedades de origem e as sociedades hospedeiras. Este processo é desenvolvido em várias etapas: consciência, consciência do grau de validade da cultura de origem e negociações internas para buscar um novo equilíbrio (síntese das duas culturas, identidade e retiro defensivo na cultura de origem, adaptação e assimilação estratégica da cultura anfitriã, experiência conflitante da diversidade cultural e dificuldade em integrar as duas culturas) (Ochoa, 2011).

ALUNOS IMIGRANTES E MENORES ESTRANGEIROS DESACOMPANHADOS (MENAS)

Os movimentos migratórios provocaram importantes transformações sociais, às quais o sistema educacional obviamente não tem sido imune. Após este processo migratório, a sociedade passou por várias mudanças. Uma das mais significativas é a incorporação de um grande número de estudantes de diferentes nacionalidades nas salas de aula. Como destacado em vários estudos, "a entrada de estudantes imigrantes nas escolas de espanhol nas últimas décadas, longe do que se acredita, proporciona um valor agregado e uma oportunidade de interagir com mais diversidade de opiniões e visões de nosso ambiente" (Sampé-Compté, Arandia & Elboj, 2012:13).

A administração estatal desenvolve programas, projetos e políticas educacionais para atender às necessidades dos estudantes imigrantes, apostando na diversidade como um enriquecimento para todos. Três etapas podem ser distinguidas em resposta à diversidade nas escolas: segregação (até 1960/1970), integração (de 1960/1970 a 1990) e inclusão (a partir de 1990) (La Liga Española de Educación, 2017). A partir de 1990, com a chegada da primeira onda maciça de estudantes imigrantes, não houve ações significativas ou programas integrados, mas as necessidades dos estudantes imigrantes foram atendidas através da educação compensatória e os professores foram responsáveis por oferecer uma adaptação quase individualizada (Goenechea, García- Fernández & Jiménez-Gámez, 2011).

O aumento do número de estudantes imigrantes no sistema educacional espanhol levou ao desenvolvimento de medidas e programas para otimizar o processo de integração (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá & Céspedes-Rico, 2016). Por volta do ano 2000, as chamadas "salas de aula de idiomas"

surgiram na maioria das regiões, nas quais o espanhol foi ensinado aos estudantes imigrantes (Goenechea, García-Fernández & Jiménez-Gámez, 2011). A partir de 2005, as regiões começaram a especificar medidas educacionais para atender aos estudantes imigrantes, seguindo diretrizes semelhantes, já que as regiões têm que respeitar os princípios educacionais básicos, estabelecidos nas leis promulgadas pelo governo central.

Com o aumento da imigração, os conflitos às vezes podem aumentar, especialmente se a diversidade cultural for vista como um problema. Para isso, a partir dos centros educacionais, a diversidade cultural deve ser abordada como um valor que proporciona benefícios tanto para os estudantes nativos quanto para os imigrantes: coexistência de culturas diferentes, empatia e respeito pelo que é diferente (Gómez-Jarabo, 2015). Esta situação exige um sistema educacional de qualidade que deve promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Os professores, como adultos de referência no centro educacional, devem criar uma boa atmosfera de acolhida e integração na sala de aula. Entretanto, como os estudos sociológicos apontam, os professores muitas vezes desenvolvem atitudes de discriminação e rotulagem social, considerando que os imigrantes são um problema na sala de aula, pois alteram o clima e dificultam o trabalho, deteriorando a qualidade do ensino (Álvarez-Sotomayor, 2015). Esta afirmação não parece correta, uma vez que a imigração não constitui, por si só, um problema escolar.

A transição do ensino primário para o secundário é um momento difícil devido à mudança das escolas, ao aumento do número de professores e às maiores exigências acadêmicas. No caso dos estudantes imigrantes, juntamente com todos esses fatores, devemos levar em conta a importância do sofrimento migratório que eles estão vivenciando (Cano-Hila, Sánchez-Martí & Massot-Lafón, 2016). As associações estão fazendo um ótimo trabalho, apoiando as instituições públicas para tornar a igualdade de oportunidades na sala de aula uma realidade.

O PROJETO EUROPEU QUAMMELOT: RUMO A UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA PROFESSORES E ESTUDANTES

Quammelot (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open access - Online Teacher-training) é um projeto europeu Erasmus+, dentro do setor escolar. O principal objetivo deste projeto é trabalhar pela inclusão educacional e social dos estudantes imigrantes entre 12 e 18 anos de idade, incluindo os menores de idade não acompanhados (UMM) como foco especial. A estratégia concreta escolhida para atingir este objetivo consiste em conceber, implementar, avaliar e propor de forma sustentável um curso online dirigido aos professores do ensino médio que atendam estudantes de 12 a 18 anos, para formar professores como educadores e tutores de alunos imigrantes, incluindo menores imigrantes desacompanhados, todos nos quatro países parceiros.

O projeto foi desenvolvido entre janeiro de 2018 e agosto de 2020. Seis parceiros acadêmicos e não acadêmicos de quatro países europeus (Itália, Grécia, Espanha e Dinamarca) participaram no projeto: Universidade de Florença (coordenação), Itália; Autoridade Educacional Regional da Toscana, Itália; Provincia di Livorno Sviluppo, Itália; Autoridade Educacional da Região da Ática, Grécia; Universidade de Sevilha, Espanha; Videnscentre for Integration, Vejle City, Dinamarca.

Nos últimos anos, a chegada de jovens imigrantes à UE, tanto com suas famílias como menores desacompanhados, é um fenômeno social importante, especialmente nos países mediterrâneos. Estes alunos são agora um fator estrutural nas escolas dos países de chegada no sul da Europa, onde permanecem por

muito tempo antes de poderem viajar para outros destinos. Eles estão particularmente concentrados no ensino secundário, com 29% deles com menos de 18 anos (Eurostat).

Os professores acham difícil promover sua participação na vida escolar, aprendizado e relacionamentos, resultando em atraso no aprendizado, fracasso escolar e abandono escolar precoce. De fato, o abandono escolar precoce é generalizado entre as crianças de origem imigrante, pois o número de jovens que abandonam a escola precocemente é aproximadamente duas vezes maior do que o das crianças nativas (Bayonne & Andreu, 2018). Neste contexto de mudança, parece que os professores não estão preparados para enfrentar e administrar estes processos e, portanto, precisam de formação metodológica para implementar estratégias de aprendizagem apropriadas.

Os objetivos específicos do projeto são:

- Fomentar a integração social de estudantes imigrantes e MENA através de práticas de educação escolar inclusiva.
- Facilitar aos professores ferramentas atualizadas e eficazes para promover o ensino e o desenvolvimento intelectual de alunos imigrantes e menores de idade nas escolas secundárias.
- Criar um curso de formação on-line para "Tutoria e inclusão de menores estrangeiros e MENAS nas escolas secundárias", de 240 horas, para professores.
- Favorecer as relações com a rede de instituições e profissionais para o acolhimento e apoio aos imigrantes (educadores, mediadores, famílias, famílias adotivas e lares familiares para MENAS), através de reuniões e grupos de discussão.
- Definir métodos operacionais para o acolhimento de estudantes, para a promoção da cidadania ativa e do conhecimento, para estratégias relacionais e para disciplinas básicas (língua estrangeira, matemática, informática), através de práticas de aprendizagem entre pares nos países parceiros
- Desenvolver o curso online, com a participação de pelo menos 80 professores do ensino médio, no âmbito dos quatro países parceiros
- Disseminar o curso para escolas secundárias nos quatro países parceiros.
- Melhorar os resultados da aprendizagem e reduzir o abandono escolar precoce dos estudantes imigrantes.
- Suportar e fortalecer as políticas de integração para os imigrantes residentes na União Europeia.

O curso online é baseado em boas práticas, métodos e ferramentas compartilhadas entre os países parceiros, para garantir a participação de imigrantes nos países anfitriões europeus. A participação social ativa reduz a marginalização e os conflitos sociais.

A figura do "Tutor para a receção e inclusão de menores estrangeiros e MENA nas escolas secundárias" fortalecerá o perfil profissional dos professores e terá funções de apoio aos menores estrangeiros e colegas professores em dificuldade. Assim, professores treinados se tornam um apoio para problemas relacionados à inclusão de menores estrangeiros, métodos de aprendizagem apropriados e estratégias para reduzir o abandono escolar precoce.

METODOLOGIA DO PROJETO QUAMMELOT: CURSO ONLINE PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Quammelot prepara os professores do ensino médio para desenvolver uma educação adaptada às necessidades educacionais dos estudantes imigrantes. A base do projeto é, portanto, a formação contínua de professores, que é considerada um ponto-chave para garantir e tornar efetivo o acesso ao estudo e à integração de estrangeiros.

A formação de professores do ensino médio é uma necessidade sentida pelos próprios professores, que neste projeto é desenvolvida através do aprendizado on-line. Isto permite o desenvolvimento de competências transversais e a aplicação de novas metodologias e estratégias de aprendizagem para as disciplinas básicas: língua estrangeira, matemática e ciências da computação. A formação dos professores tenta responder à dificuldade de estabelecer um bom relacionamento com as famílias dos menores e, no caso de menores desacompanhados, com os educadores dos centros para menores ou estruturas similares.

As metodologias aplicadas a este projeto são caracterizadas por estas características:

- Interatividade, pois permite o ensino à distância por professores que são treinados através do uso das TIC.
- Aprendizagem cooperativa, porque através do fórum os professores têm a oportunidade de discutir experiências à distância desenvolvidas em outros contextos e de cooperar na solução de problemas enfrentados por outros professores em outros países europeus.
- Tutoria, pois a formação de professores é realizada sob a supervisão de um coordenador de módulo, que estará presente em cada etapa do processo de formação.
- Ação-pesquisa, porque os professores inscritos no curso são obrigados a colocar em prática em suas salas de aula o aprendizado que é considerado essencial dentro de cada módulo.
- Inovador, supranacional e comparado, pois é o primeiro curso gratuito de ensino à distância traduzido em seis idiomas, para professores do mesmo nível escolar, que é realizado simultaneamente em quatro países europeus, com foco em crianças e estudantes estrangeiros.
- Finalmente, é comparativo, pois a construção de cada módulo é realizada em cooperação entre os especialistas dos quatro países participantes do projeto.

O curso online segue uma abordagem de ensino à distância e isto promove a conciliação do tempo disponível para os próprios professores. Além disso:

- permite que todos os professores sejam treinados, não apenas os professores de línguas estrangeiras
- permite o acesso a vídeo aulas ministradas por professores universitários e traduzidas para italiano, francês, grego, inglês, espanhol e dinamarquês
- torna possível observar simulações e aplicações de teorias apresentadas através de tutoriais, demonstrações e vídeos de situações reais
- permite aprender como resolver problemas em sala de aula e casos individuais
- permite avaliar situações de classe e registrá-las.

Os módulos de formação foram projetados seguindo os resultados de pesquisa e análise de boas práticas, bem como os resultados de grupos de discussão desenvolvidos com professores e equipes de gestão de escolas secundárias nos quatro países parceiros.

Os parceiros desenvolveram os oito módulos de formação, de 30 horas cada um, com uma duração total de 240 horas. O curso estará disponível em inglês, italiano, grego, espanhol e dinamarquês. Os participantes do curso serão avaliados e a aprovação do curso levará a um certificado oficial.

Os módulos foram coordenados pelos diferentes parceiros, de acordo com o seguinte plano

Módulo 1: Legislativo (Universidade de Florença, Itália).

Módulo 2: Primeira receção e integração inicial (Universidade de Florença, Itália).

Módulo 3: Comunicação e Relações Interpessoais (Universidade de Sevilha, Espanha).

Módulo 4: Aprendizagem de segunda língua, com base na metodologia CLIL, que defende a manutenção da língua nativa (Autoridade Educacional Regional da Ática, Grécia)

Módulo 5: Cidadania ativa (Universidade de Sevilha, Espanha).

Módulo 6: Matemática (Autoridade Educacional Regional da Ática, Grécia).

Módulo 7: Tecnologia da Informação (Autoridade Educacional Regional da Ática, Grécia).

Módulo 8: Atividades práticas, artísticas, estéticas e expressivas (Universidade de Florença)

Os parceiros do projeto divulgaram a proposta do curso oferecido pelo projeto. Os professores foram selecionados com base em seu currículo e em suas qualificações acadêmicas. Em cada país, 20 participantes foram selecionados para o primeiro ano de experimentação. Foram realizadas sessões introdutórias com os participantes, mostrando o processo e o suporte tutorial disponível. O curso foi conduzido on-line, avaliando a participação e os resultados com base em testes e exercícios. Após o curso, os professores foram encorajados a colocar em prática o aprendizado desenvolvido.

Para este fim, foi elaborado um questionário para documentar as habilidades adquiridas e a forma como elas são colocadas em prática na atividade educacional com os estudantes. Também foi aplicado um questionário aos mediadores, educadores sociais e outros profissionais do setor social, para avaliar o impacto do curso em relação à identidade, aprendizagem da língua do país anfitrião, relações sociais, participação e motivação para a aprendizagem. No final do processo, os professores participantes do curso escreveram um breve relatório sobre os resultados do curso e seu impacto na prática educacional e nos alunos.

CONCLUSÕES

Nesta seção apresentamos algumas contribuições importantes do projeto Quammelot, na perspectiva de otimizar a inclusão social e educacional dos estudantes imigrantes e sugerindo formas concretas de melhorar a capacidade das escolas de promover e gerenciar a diversidade intercultural, tudo isso em um contexto de redes transnacionais. Não nos referimos aos resultados concretos da formação on-line realizada porque o processamento dos questionários e outras ferramentas aplicadas para avaliar o impacto da formação ainda não foram realizadas.

Cooperação transnacional

A Quammelot procurou responder ao objetivo da UE de apoiar a inclusão educacional de alunos migrantes e menores estrangeiros não acompanhados, desenvolvendo vínculos e relações de trabalho entre parceiros acadêmicos e não acadêmicos, tais como universidades, autoridades educacionais regionais,

municipalidades e associações. A Quammelot trabalhou com o objetivo específico de desenvolver práticas inovadoras no campo da educação no nível secundário (12-18 anos de idade), bem como a transferência de tais práticas entre os países participantes. Nesta linha, o projeto visa desenvolver metodologias e ferramentas inovadoras que possam ser aplicadas e adaptadas em toda a União Europeia. Este projeto tem mostrado uma maneira bem-sucedida de trabalhar em conjunto em uma Europa renovada, abordando a migração e a diversidade a partir de uma perspectiva inclusiva e cooperativa. É claro, de um ponto de vista mais geral, que a educação se tornará mais internacional, colaborativa e interdependente nos próximos anos. Nossas instituições devem aprofundar esta dimensão se querem ser atores chave no desenvolvimento econômico e no conhecimento inovador necessário para proporcionar melhores condições a todos os cidadãos, tanto na Europa como fora dela. Além disso, este projeto tem implicações globais e transversais, tanto para a Europa quanto para outras áreas geográficas do mundo, pois mostra um modelo de projeto internacional sustentável, que será divulgado e aplicado, uma vez concluído, além dos contextos originais em que foi projetado e desenvolvido.

Inovação na educação formal

O projeto desenvolveu metodologias e ferramentas para capacitar as instituições de ensino secundário a responderem de forma mais flexível às necessidades específicas de ensino e aprendizagem dos estudantes imigrantes. Por outro lado, nosso foco na formação online de professores representa uma contribuição original para desenvolver um campo de formação e apoio acadêmico que não está muito bem desenvolvido. Este projeto desenvolve pesquisa e formação inovadores no campo da educação secundária, o que está abrindo novas formas de aprofundar no futuro novas abordagens para apoiar as necessidades pessoais e acadêmicas das crianças e estudantes imigrantes, promovendo a continuidade e a conclusão dos estudos.

Tornar visíveis e levar em conta as vozes e experiências dos atores educacionais

Acreditamos que políticas e práticas educacionais inovadoras terão mais chances de funcionar se os atores educacionais que estão envolvidos no cotidiano das comunidades e escolas locais forem ouvidos, prestando atenção às suas experiências, expectativas e necessidades. Em nosso projeto, isso envolveu o desenvolvimento de grupos focais com diferentes atores educacionais, incluindo professores, gerentes, profissionais de trabalho social e de mediação, famílias de imigrantes e associações.

Abordagem narrativa e experiencial

As abordagens narrativas estão fazendo contribuições interessantes para a construção de uma teoria educacional e cultural renovada, que está se tornando mais culturalista, contextual e dialógica do que as perspectivas educacionais tradicionais. Este novo cenário intelectual, de pesquisa e acadêmico, no qual o paradigma narrativo está merecidamente ganhando terreno, está bem representado na Quammelot. O uso de metodologias narrativas, artísticas e multimodais foi central para nossa formação de professores do ensino médio, que aplicaram estas abordagens com seus alunos. Essas metodologias se tornaram uma ferramenta chave para que instituições, programas e gerentes criem, promovam, legitimem e comuniquem processos relacionados à inovação, pesquisa e formação, tanto em contextos educacionais formais como comunitários.

Questionamento epistemológico

Precisamos questionar o tipo de conhecimento e intervenção que será desenvolvido na Europa sobre migração, diversidade e interculturalidade. A crítica política, ideológica e epistemológica do conhecimento é um desafio que enfrentamos quando realizamos pesquisas e intervenções em questões sociais, que têm uma forte carga ideológica e política. Nosso projeto abordou criticamente alguns desses desafios, enquanto tentava ser útil para melhorar as políticas educacionais europeias e contribuir para aumentar as oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de los hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8, 3, 380-395.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Castles, S., Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration*. London: Palgrave.
- De la Portilla, A., Serra, A., González-Monteagudo, J. (2007). *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goenechea, C., García-Fernández, J. A., Jiménez-Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 263-278.
- Gómez-Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/30737/1/T36152.pdf>
- La Liga Española de Educación (2017). *Buenas prácticas educativas en integración de migrantes*. Madrid, España. Recuperado de: <http://ligaeducacion.org/buenaspracticas/wp-content/uploads/2014/04/BUENAS-PRACTICAS-WEB.pdf>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Céspedes-Rico, M. (2016). Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.
- Ochoa, C. (2011). Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l'identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles. In J. González-Monteagudo (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 139-165.
- Sampé-Compte, M., Arandia, M., Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.

TEMPOS PANDÊMICOS: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO EM CONTEXTOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Alessandra Bueno de GRANDI

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
florbi@uesb.edu.br

Cácia Cristina França REHEM

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
caciarehem@gmail.com

Eliana de Fátima Souza SALOMON

Universidade Federal de Itajubá – Unifei
efssalomon@unifei.edu.br

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem como objetivo refletir sobre o processo avaliativo desenvolvido nessa universidade por meio do Ensino Remoto Emergencial pois, adaptações foram determinadas nas instituições de ensino superior presencial, públicas e ou privadas brasileiras, em virtude da epidemia mundial causada pelo Corona vírus. Para a materialização das atividades pedagógicas propostas aos alunos dos cursos de graduação, de forma domiciliar, já que estariam impossibilitados de frequentar temporariamente as aulas presenciais em suas devidas instituições, utilizou-se de plataformas e aplicativos disponíveis na internet, e as aulas da graduação no ano letivo de 2020 retornaram por meio de procedimentos do então chamado na universidade citada, de Ensino Remoto Emergencial. O retorno tardio das práticas educacionais foi necessário para que, não só a universidade em questão, mas várias outras instituições educacionais pudessem regulamentar o funcionamento do que seria o Ensino Remoto Emergencial. Foi proporcionado aos seus docentes formação para uma docência online que contemplasse não apenas atividades práticas mas também formação teórica, possibilitando a continuação das atividades de ensino que haviam sido paralisadas. A formação iniciou-se por meio de um Seminário Virtual, para sensibilização da comunidade acadêmica, e posteriormente um curso de 80h para os docentes, ministrado por meio do Google Education, no classroom, com profissionais estudiosos e pesquisadores da área. Tanto em relação aos eventos seminários, Webinários e outros, o tema avaliação foi recorrente, considerado um dos maiores problemas vivenciado para o tipo de formatação de ensino estabelecido. Isso posto, por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva, as falas dos palestrantes são analisadas, demonstrando que é necessário pensar uma avaliação diferenciada, mediada pelas tecnologias, que proponha uma diversidade de interfaces e que possa permitir também a autoavaliação e avaliação entre pares.

Palavras-chaves: Avaliação da Aprendizagem, Ensino Remoto, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Ainda que o tema Avaliação da Aprendizagem (AA) seja objeto de discussão frequente no espaço educacional, continuamos a nos deparar com problemas como o entendimento do que seja avaliar, dos tipos de avaliação, instrumentos disponíveis, das relações afetivas entre professores e alunos, o que gera uma prática equivocada por parte de docentes e de desconfiança por parte dos discentes. E é importante destacar que não existe exclusividade na aplicação equivocada do sistema avaliativo, pois, possível de ocorrer da educação infantil à pós-graduação, perpassando por profissionais sem formação até os altamente qualificados.

Com a pandemia, resultado do alcance do COVID 19, adaptações no processo educacional foram necessárias, o que na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) chamou-se de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Refletir sobre o processo avaliativo no ensino superior, em tempos de pandemia por meio do ERE, analisando os conteúdos divulgados em eventos disponibilizados por instituições de ensino é o

objetivo desse trabalho. Esse trabalho é parte integrante de uma pesquisa que inclui cursos de formação docente em/no ERE. Assim, com a utilização de plataformas e aplicativos disponíveis na internet, tornou-se possível o retorno, mesmo que tardio, às aulas da citada universidade.

O retorno tardio foi necessário para regulamentar o funcionamento do que seria o ERE, bem como de prover aos seus docentes, uma formação para a docência online, que contemplasse não apenas atividades práticas, mas também uma formação teórica educativa possibilitando a continuação das atividades de ensino que haviam sido paralisadas. Esta formação, no caso da UESB, iniciou-se através de um Seminário Virtual, para sensibilização da comunidade acadêmica, e posteriormente um curso de 80h para os docentes, ministrado através do Google Education por profissionais estudiosos e pesquisadores da área.

O tema AA foi recorrente nos momentos das capacitações sendo considerado um dos problemas para esta formatação de ensino.

Desta forma, o que já era difícil no ensino presencial, se agravou nas aulas online, provocando, primeiro, uma curiosidade natural de entender o que está sendo divulgado acerca da avaliação no espaço de discussão, o ERE e, segundo o que está sendo apreendido e praticado por parte dos docentes, a partir do que é ofertado nestes espaços online de formação. Neste trabalho vamos tratar da primeira questão.

AVALIAÇÃO EM ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE

As propostas teóricas da AA em ambientes presenciais são readequadas quando discutidas e proposições do processo avaliativo em ambientes virtuais de aprendizagem, modalidade EaD ou educação híbrida, são adotadas. Mesmo conhecendo a multiplicidade de concepções encontradas na literatura sobre a temática, as perspectivas conceituais consideradas na UESB foram mantidas.

A configuração da AA, tal como é entendida hoje no sistema educacional, tem um percurso histórico iniciando no final do século XIX, onde a avaliação é sinônimo de medida. Popham (1983) já pontuava que alguns educadores igualam a avaliação à mensuração, confundindo-a com exame, classificação, estimativa e apreciação, e a usá-la como instrumento de poder e intimidação.

Segundo Luckesi (2011) pratica-se mais exames que AA e embora em função da divulgação de estudos sobre avaliação no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, a compreensão foi assumida, mas ainda confere o aluno à aprovação ou reprovação.

Para Pinto (2016, p.10),

[...] avaliar transforma-se simbólica e realmente em exame, ou noutras situações mais ou menos semelhantes. Os exames são a própria avaliação. Os rituais do exame garantem a validade da medida e conferem à avaliação uma legitimidade social indiscutível.

Nessa perspectiva, acredita-se que as questões sobre AA no ensino presencial, parecem transferidas na mesma lógica para o ensino remoto, portanto, não é o conceito que deve ser modificado quando desenvolvemos a avaliação da aprendizagem na EaD, é a sua dimensão no processo ensino-aprendizagem e práticas postas.

É importante destacar inicialmente que existe um preconceito em relação à EaD que não vai ser resolvido apenas porque em um momento emergencial ela foi adotada. Torna-se necessário à compreensão e aprendizado por parte dos professores, dos princípios e interfaces para que se consiga desenvolver uma prática pedagógica adequada à modalidade em questão.

Este descrédito em relação à EaD, diz respeito ao que alguns consideram uma massificação desqualificada do processo de ensino-aprendizagem desconsiderando as mudanças em relação ao *upgrade* das tecnologias possíveis de uso.

O distanciamento físico entre os envolvidos no processo ainda que, com mediação conjunta com tutores, aliado ao alto número de alunos, acabam por reforçar negativamente alguns aspectos hoje discutidos na busca de soluções para sanar dificuldades vivenciadas.

Na EaD, as avaliações precisam ser (re)pensadas para gerar relações não só de aprendizado teórico e prático, mas também de interação entre os partícipes, estabelecendo relações de corresponsabilidades. Estas relações acabariam também suprimindo as relações pessoais distanciadas podendo trazer uma ideia de pertencimento no processo, possibilitando à permanência do alunado nos cursos nesta modalidade, diminuindo a evasão.

Ainda que o ERE não se caracterize como EaD, foi preciso estabelecer alguns critérios (Resolução 20/2020 CONSEPE/UESB) no desenvolvimento das aulas, para que não houvesse uma transposição das metodologias e práticas realizadas em aulas presenciais para a sala de aula virtual - o que não se pode efetivamente comprovar, mas é importante registrar tal ocorrência – pois o contexto socioeconômico totalmente adverso ao aluno não pode deixar de ser considerado.

Quando o ERE na UESB se torna realidade, conforme *CONSEPE 22/2020 – artigo 2º* “As atividades pedagógicas não presenciais, no ERE, serão desenvolvidas em caráter excepcional, nos cursos de graduação da UESB, durante o período de suspensão das atividades presenciais (...)”, foi necessário discutir o que seria esse ERE. Que este não se configuraria exatamente como EAD, e que nas falas dos palestrantes do Seminário promovido pela instituição procurou-se caracterizar e aprofundar. Ainda na resolução, relacionado a avaliação, há apenas um destaque, no artigo 5º estabelecendo que é possível ao aluno requerer substituição de uma avaliação síncrona, por uma outra perspectiva, caso “demonstre restrição de acesso à internet” e tenha procurado o professor em um prazo de 10 dias, após aquela ter ocorrido. Nos demais, são as relações intrasala de aula que vão determinar o contrato avaliativo e suas rubricas (SANCHO, CARDOSO, 2009), estabelecido previamente, o que poderia ser verificado nos planos de curso apresentados e alterados para se adequarem ao novo contexto e a resolução.

O referido contexto surge com dificuldades: acesso à internet, pouco tempo para desenvolver as múltiplas atividades, assistir aulas em espaços familiares, compartilhamento de instrumentos de Tecnologia, Informação e Comunicação (TIC) para vários membros de uma mesma família – e essas contribuem para desmotivar e dificultar o processo de aprendizagem dos alunos.

A concepção de avaliação adotada em sala de aula é definida de forma individual pelo docente, que dependendo do entendimento pode ter uma postura onde os instrumentos são utilizados para examinar. Para Silva (2006 apud CARMO, p.52) a avaliação precisa “acompanhar a relação de ensino e aprendizagem, de modo que ofereça as relações necessárias para manter o diálogo entre os sujeitos e as práticas envolvidas no cotidiano dos espaços de aprendizagem”. Está para orientar os docentes sobre os hiatos no processo de aprendizagem.

Partindo desta observação, concordamos com Cruz e Nunes (2012), que tratando sobre avaliação na aprendizagem online, destacam que “é preciso criar dispositivos para avaliar a aprendizagem, a partir do movimento da rede de conexões, visto que os sujeitos estão geograficamente dispersos, apesar de próximos,

em potência”, já que utilizam “interfaces síncronas e assíncronas dos ambientes virtuais de aprendizagem”. É preciso conhecer e praticar diferentes interfaces.

Em espaços fechados disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, é possível observar e acompanhar a trajetória dos alunos, uma vez que toda ação fica registrada, no que entendemos por percursos formativos. No entanto no ERE isto não acontece, visto que nem todas as atividades são passíveis de acompanhamento direto, a não ser quando da apresentação do produto, uma vez que foi liberado todo tipo de atividades, utilizando diferentes interfaces e aplicativos. Em qualquer caso é preciso que rubricas tenham sido pré-definidas, para que esteja claro para o discente o que está sendo avaliado e por quê.

As rubricas ou critérios, são outros elementos que estão presentes na discussão sobre avaliação em ambientes formativos online, pelos quais as atividades serão avaliadas. Na verdade, é uma discussão que segundo Cruz e Nunes (2009), remete a Ludke (2004), e as autoras ainda destacam que “as rubricas orientam os alunos a assumirem a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, a participar das atividades e gerenciar seus percursos”.

Por parte do professor, ele consegue estabelecer um fio condutor de ação, organizando um planejamento coerente levando em consideração o material teórico que será disponibilizado, a metodologia a ser adotada nos diferentes momentos das aulas, as atividades avaliativas a partir da perspectiva do que ele tem condições de executar, já que para ele o ERE na maioria das vezes é novidade e um desafio.

Para pensar a sala de aula online, as instituições precisaram implementar uma formação que proporcionasse conteúdo teórico para pensar esse novo contexto, e conteúdo prático, o que foi feito através do curso de formação, que no caso da UESB teve 80h, onde foram ofertados textos e oficinas acerca de como estruturar uma sala de aula online, como utilizar determinados aplicativos e interfaces, principalmente o Google Education.

No entanto, para iniciar as discussões implementou-se o I Seminário Virtual da UESB, que se propôs a sensibilizar o meio acadêmico, discutindo assuntos que permeiam a educação online.

O CAMINHAR METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na metodologia de um projeto de pesquisa precisam constar alguns elementos para que os leitores e parceiros possam compreender o percurso adotado. O estudo, com abordagem qualitativa e descritiva, evidenciou a fala dos palestrantes acerca do processo avaliativo na educação online, nos eventos propostos por instituições de ensino como seminários, webinários e outros. A plataforma escolhida foi o Youtube, elegida pela quantidade do material disponibilizado e por ser um espaço aberto, onde os eventos foram disponibilizados ao público, não necessitando autorização. Num recorte temporal, partindo de abril/2020 até dezembro/2021, considerando o contexto das modificações feitas no sistema de ensino oferecido devido ao período pandêmico, o projeto se instala.

Assim, o material aqui apresentado é parcial, visto a não finalização da pesquisa.

Por meio das transcrições e interpretações das falas analisou-se o material disponibilizado nos vídeos, identificando os posicionamentos, concepções, orientações sobre o porquê, como e o que avaliar, em aulas online, especificamente neste período considerado “emergencial”. O artigo faz um delineamento dos elementos iniciais para demonstrar as contribuições para a formação dos docentes, a partir dos eventos vivenciados:

1. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE – julho/2020) o I Congresso Virtual, teve como tema central “Desmistificando o processo de ensino-aprendizagem on-line” e propuseram uma “Mesa-Redonda: Avaliação da aprendizagem on-line” com as Profas. Dras. Lúcia Amante (Universidade Aberta de Portugal) e Renata Araújo (UFRPE). Complementando o exposto, falas de outros palestrantes se integraram.
2. No I Seminário Virtual da UESB (agosto/2020) o tema central foi “Desafios e possibilidades do ensino remoto em tempos de pandemia” e sobre avaliação tivemos a Profa. Dra Edméa Santos (UFRRJ) e Profa Dra Mary Valda Sales (UNEB) discutindo “Avaliação da aprendizagem online”.
3. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), realizou o I Ciclo de Vivências Formativas 2020, em agosto e outubro/2020, onde o tema avaliação perpassou as palestras da Profa. Dra. Mara Lúcia Fernandes Carneiro (UFRGS), “Ensinar e aprender com tecnologias” e da Profa. Dra. Nara Pimentel (UnB), “O papel docente em ambientes virtuais de aprendizagem”.

Algumas exposições foram específicas sobre avaliação online, mas professores e professoras em algum momento de suas falas abordaram o processo avaliativo no ERE, destacando as contraposições à sala de aula presencial – firmando que não é possível uma simples transposição de práticas usuais. Muitas orientações do que fazer e do que não fazer foram destacadas.

Destacou-se muito a importância do planejamento e dos objetivos. Quando o professor tem uma ideia clara de seus objetivos, ele consegue organizar a melhor forma de trabalhar determinado conteúdo e propor um instrumento avaliativo a altura de suas intenções.

[...] eu tenho que ter clareza dos meus objetivos, porque estou fazendo uso de uma determinada ferramenta [...] o que eu quero esperar desse resultado, desse produto, o que que meus alunos podem me oferecer. [...] tendo clareza destes objetivos é que eu vou poder pensar que recursos de avaliação eu vou utilizar. (Profa Dra Mára L. F. Carneiro - UNILA)

[...] para entender o que é o processo de avaliação de aprendizagem, é preciso que a gente faça conexão desse processo com todo o planejamento. ... um mapa, uma grande teia para representar o planejamento educacional. [...] na raiz de todo o planejamento eu ponho em destaque a avaliação, porque a avaliação é transversal a todo o planejamento. Nós já começamos uma prática pedagógica avaliando, não exatamente aprendizagem dos alunos, mas avaliando as condições que nós temos de trabalho, neste momento por exemplo, que plataformas serão? As plataformas institucionais que vão estruturar as salas de aula que a gente vai ter neste semestre emergencial. Quais as condições que os meus alunos têm de acesso e acessibilidade, quais as experiências com tecnologias digitais que temos, nós professores e alunos? (Profa. Dra. Edméa Santos – UESB)

Nessa perspectiva, podemos considerar o ato de avaliar a aprendizagem como componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), ao avaliarmos a aprendizagem decorrente do processo de ensino, estamos ao mesmo tempo, avaliando a nossa prática, o currículo, a escola. Portanto, planejar a ação pedagógica incorre por extensão, incluir os processos de avaliação pretendidos.

Na discussão sobre se pensar o que é avaliação e tipos de avaliação adequados a este momento, também houve contribuições, como verificamos abaixo:

[...] Avaliar para que? E aqui importa ter em conta esta noção de que é diferente a avaliação da aprendizagem da avaliação **para a** aprendizagem. Enquanto a avaliação da aprendizagem tem como finalidade aferir o nível da aprendizagem em um dado momento, que geralmente é o final do semestre ou final do ano e que inclui a recolha, interpretação e registro de evidências de aprendizagem, tendo por base as metas estipuladas. (Profa. Dra. Lucia Amante - UFRPE)

[...] e para finalizar, desenvolve rubricas e práticas de avaliação formativa, então atenção para esse conceito de avaliação. [...] Exame, você fez o exame. Passou? Não passou está reprovado.

A avaliação formativa não. As avaliações são para formar e não para punir. Você tem que criar essa cultura com seus estudantes, que estão todos eles acostumados a lógica do exame. [...] A lógica da avaliação formativa... opa! Se errou aqui, porque que você errou aqui?, Pode ser o professor que não trabalhou bem esse conteúdo, ou pode ser que o estudante não correu atrás, não leu, não se exercitou, não trocou ideias com seus colegas. Então essa avaliação eu acho muito mais inteligente, porque ela não é punitiva, ela é formativa. (Profº. Dr Marco Silva – UFRPE)

A avaliação formativa, citada pelo Professor Marco Silva, tem sua primeira inserção no meio educacional, quando Bloom (1981) definiu que a avaliação da aprendizagem, deve ser organizada em três tipos: a saber, (a) avaliação diagnóstica, (b) avaliação formativa, e (c) avaliação somativa. Para o autor, a cada instrumento aplicado deveria ser observado as funções correspondentes: diagnóstico, controle e classificação.

Para Hadji (2001, p.20) “a avaliação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento”. Portanto, cabe ao professor compreender qual é a intenção avaliativa que torna a avaliação formativa.

Entendemos, portanto, que se torna fundamental, ao buscarmos desenvolver práticas de avaliação diferenciadas, que isso incorra, em modificação das práticas dos professores. Questionamentos envolvendo ética e plágio neste contexto emergencial também se colocou em discussão. mas as/os palestrantes foram claros em indicar que precisamos utilizar sim, interfaces, ferramentas que otimizem o processo avaliativo, inovando e aproveitando as inúmeras diversidades disponíveis:

... outra coisa muito importante é rever as concepções de avaliação, isso muda absolutamente tudo, não dá mais para mandar as listas de exercícios, [...]. Mas hoje há tecnologias..., [...] Porque não pensar uma avaliação diferenciada. Porque não pensar momentos de avaliação diferenciados e testar experiências diferentes nossas, para fugir um pouco a regra daquele tipo de avaliação... Ah, mas o sistema exige... (Profa. Dra. Nara Pimentel - UNILA)

[...] de estratégias ativas de aprendizagem, trazer ramificação, sala de aula invertida, estudos de caso, aprendizagem baseados em projetos, enfim, pegar o que tiver de mais potente como estratégias ativas para fazer com que o aluno possa realmente construir conhecimento e não reproduzir conhecimento. (Profa. Dra. Renata Araújo – UFRPE)

[...] mas o que é a plataforma? É a infraestrutura, é o lugar do encontro. Mas para garantir a aprendizagem é preciso conversa, é preciso atividades de produção de conhecimentos e para saber se os alunos aprenderam. Preciso provocar e mediar a emergência desses rastros. Eu só vou poder avaliar o meu aluno se ele deixar marcas de autoria no ambiente virtual. se ele participar dos fóruns dos chats, das web conferências deixando seus rastros em múltiplas linguagens, porque o digital em rede permite que a gente se expresse com sons, imagens, textos, tudo junto e misturado que é aquilo que compõem a linguagem hipermídia que é a linguagem própria da rede, então avaliação dentro do planejamento está em todos os momentos, seja na avaliação da prática, do projeto, ou da aprendizagem dos nossos alunos (Profa. Dra. Edma Santos – UESB)

Houve um destaque interessante sobre a necessidade de avaliar, e a dificuldade de se avaliar de forma diferente da que se fazia no presencial. Expondo-se a dificuldade, por parte de professores de se pensar alternativas e que essas alternativas não fossem válidas, mas é interessante as ‘respostas’ dadas:

[...] mas você vai avaliar, entendeu? Você só não vai avaliar da mesma forma. Ah, mas o sistema lá exige que você tenha não sei quanto, como medir a frequência, eu não estou mais preocupada com isso, entendeu? Eu vou exigir do meu estudante a participação e por essa participação... eu vou qualificar essa participação e vou dar frequência... eu vou também qualificar minhas atividades de avaliação e por essa avaliação eu também vou atribuir notas sem problema nenhum. É a forma que muda, não vamos inverter as coisas e querer colocar esse modelo que a gente já tem no presencial e jogar para o remoto, porque não vai funcionar. (Profa. Dra. Nara Pimentel - UNILA).

[...] Tem professor agoniado, querendo saber como é que vai fazer teste e prova, nestes estudos continuados emergenciais. Mas é preciso deslocar a cabeça criatura, para não fazer teste e prova de repente. Podemos fazer outras coisas, se a gente considerar todas as atividades que vamos fazer, como espaço de avaliação [...] então eu acho que quanto mais criativo, o professor

é, mais ele vai ser criativo também no online. E quanto mais a gente conhece as tecnologias que a gente tem na mão, mais ideias didáticas a gente vai ter com estas tecnologias. (Profa. Dra. Edméa Santos – UFRPE)

Podemos considerar a partir das falas destacadas, que a questão fundamental da avaliação no ensino remoto, na EAD é a sua fundamentação numa perspectiva diferente de práticas avaliativas usuais. De certo, que nesse distanciamento e assumindo uma postura de acompanhamento, orientação, informação e de transformação assumiremos a avaliação com maior sentido; tornando-a elemento determinante na ação educativa.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerações iniciais são aqui apresentadas, observando que os palestrantes integrantes dos eventos são referências teóricas com prática profissional na temática que está sendo proposta. Porém, não se pode ignorar que, interpretar a fala de outras pessoas traz níveis de subjetividades perpassados e fundamentados em práticas vivenciadas pelos intérpretes. Assim, com relação a AA no ERE, EaD ou modelos online:

-Da compreensão: necessário a ressignificação quanto a compreensão do seu sentido na prática pedagógica e no acompanhamento da aprendizagem do aluno.

-Das práticas avaliativas desenvolvidas: necessário discernimento das diferenças entre ambiente virtual e uma sala de aula presencial. A formação continuada de forma colaborativa e cooperativa pode tornar possível tal compreensão. O que significa que posicionamentos e ensinamentos que possuem uma práxis, e não apenas elucubrações teóricas, trazem elementos que poderão ressignificar o cotidiano frente a uma sala de aula virtual. No entanto, pode-se dizer, que as reflexões feitas permeiam um saber fazer que não tem sido refletido, por muitos, também no fazer docente presencial. As dificuldades não são apenas de ordem prática, são também de ordem conceitual. No entanto, a formação oferecida através dos Seminários objetiva um sensibilizar e um despertar de questionamentos e estudos sobre a temática.

O material aqui apresentado é parcial, visto a não finalização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B, et. al. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. Editora Pioneira, 1983
- CICLO DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS. 1. 2020. Online. Disponível em: <https://youtu.be/EP2LXygJ0qM>
- CRUZ, N.K; NUNES, S; NUNES, L. C. Rubricas para uma avaliação mediadora da aprendizagem em educação online. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1452009214144.pdf>
- HADJI, C. Avaliação Desmitificada. Trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED. Editora, 2001.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: componente do ato pedagógico. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- POPHAM, W. J. Avaliação educacional. Tradução de Vania M. M. Rasche, Vera M. M. Kude e Maria das G. Feldens. Porto Alegre; RJ: Globo, 1983.

- PINTO, J. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, L. E OLIVEIRA, I. Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas. Universidade Aberta-LE@D. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf
- SANTOS, E; ARAUJO, M. M. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático em educação online. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 103-119, jul. / out. 2012
- SEMINÁRIO VIRTUAL DA UESB. 1. 2020. Online. Disponível em: <https://youtu.be/kX5dlpITzDs>.
- SEMINÁRIO VIRTUAL DA UFRPE. 1. 2020. Online. Disponível em: <https://youtu.be/sGZTeQBj2sA>.
- SILVA, M.; SANTOS, E. (org). Avaliação da aprendizagem em educação "online": Fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. SP: Edições Loyola, 2006.
- UESB. CONSEPE. Resolução 22/2020. Regulamenta, em caráter excepcional, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais (Ensino Remoto Emergencial-ERE) (...). Disponível em: http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/09/Resolucao-Consepe-22-2020-Regulamento_do_ERE_na_Graduacao.pdf

MULHERES LATINO-AMERICANAS MIGRANTES NA ALEMANHA: FORMAÇÃO EXPERIENCIAL E TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Marianne KOLB

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

mariannekolb13@gmail.com

Resumo: Esta comunicação reflete sobre experiências pessoais e profissionais de mulheres latino-americanas, migrantes, pouco escolarizadas, as quais apresentam histórias interligadas pela transição, pela travessia e pelas experiências de recomeço em um novo país, a Alemanha. A migração das mulheres, de forma a serem consideradas protagonistas de seu processo migratório, começou a ser estudada há pouco tempo. Por isso, entende-se que, é fundamental dar visibilidade às vozes femininas e às suas especificidades nos contextos migratórios, considerando que este fenômeno é desafiador para a sociedade contemporânea e precisa ser discutido. Percebe-se a necessidade de elaborar políticas inclusivas e igualitárias para acolher as pessoas em mobilidade. Enfatiza-se a importância da formação experiencial, o reconhecimento das narrativas migrantes femininas e as transformações identitárias vividas pelas mesmas. Adota-se um enfoque hermenêutico biográfico, intencionando investigar e compreender como ocorreu a formação experiencial das mulheres migrantes e a transformação de sua identidade, propondo a construção de um saber que, reconhece a importância da experiência e a situa numa dimensão de horizontalidade em relação à teoria. O quadro conceitual deste estudo, que intenciona refletir e compreender a formação experiencial de mulheres migrantes e a transformação de sua identidade, se situa na ecologia de saberes. Anuncia-se importância de olhar para os processos migratórios femininos da atualidade, referenciando a perspectiva de gênero e discutindo a subjugação das mulheres que existe há séculos e as coloca num papel secundário na história.

Palavras-chave: Migração Feminina, Pesquisa Biográfica, Formação Experiencial, Transformação Identitária

O mundo atual nunca teve tanta gente morando fora do lugar de origem como na atualidade. Segundo as Nações Unidas, em 2015 os migrantes internacionais eram cerca de 244 milhões de pessoas (UN, 2015). Este fenômeno global faz parte de um mundo cada vez mais globalizado. Para os migrantes internacionais, fugidos de guerra, fome e de governos autoritários, este processo migratório significa recomeçar a vida num novo lugar, carregando a sua história de vida, muitas vezes, marcada por sofrimento e exclusão social. Na década de 1970, as mulheres acompanhavam os seus maridos ou os seus pais, mas a partir de 1980 inicia-se uma intensa migração feminina. Porém a migração das mulheres, de forma a serem consideradas protagonistas de seu processo migratório, começou a ser estudada há pouco tempo. Por isso, entendemos que, é fundamental dar visibilidade às vozes femininas e às suas especificidades nos contextos migratórios, considerando que este fenômeno é desafiador para a sociedade contemporânea e precisa ser discutido.

Uma razão que leva mulheres a deixarem os seus países, é a posição que a mulher ocupa em sociedades patriarcais e pouco democráticas, nas quais são excluídas de uma participação política e social e seus direitos não são reconhecidos ou pouco respeitados. Seu trabalho é pouco valorizado e muitas vezes elas são sexualmente exploradas. Liebig (2017) ressalta que, uma das formas de migração feminina é a migração de casamento, sendo que a internet e determinadas plataformas agem como agências de casamento e facilitam esta forma de migração. Os migrantes ao deixarem o seu país, ultrapassam fronteiras geográficas, mentais, religiosas, linguísticas, étnicas e sociais. Porém a mulher migrante, embora muitas vezes acompanhada de seus filhos e esposos, se encontra exposta a situações de violência e humilhação durante esta trajetória (Lipkam, 2002). A violência sofrida por mulheres em seu país de origem e durante a fuga, muitas vezes mantem-se no país de acolhimento (UNHCR, 1993), porque muitas mulheres migrantes, após chegarem ao seu destino, passam meses ou até anos em campos ou centros de refugiados, onde não

lhes é dado o direito de preservar a sua individualidade ou tão pouco são protegidas de vivenciar novas violências e traumas. Esta situação tem sido criticada na Alemanha (Rabe, 2015), mesmo assim, poucas mudanças ocorreram e somente em 1998 a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que violência sexual, escravidão sexualizada ou prostituição forçada são crimes cometidos contra os direitos humanos (Rohr, 2002). Até hoje, no entanto, as mulheres migrantes dificilmente recebem asilo por motivos especificamente femininos na Alemanha, pela dificuldade que sentem em falar a respeito da violência sofrida e pela falta de provas (Geisler, 2005). E, mesmo que as vítimas quebrassem o seu silêncio, isto pouco ou quase nada as ajudaria, pois as questões de perseguição que tangem as mulheres e os seus motivos de fuga, não atendem aos requisitos legais de asilo na Alemanha (Rohr, 2002).

Embora a maior parte das mulheres migrantes na sociedade de acolhimento desempenhe funções tradicionalmente atribuídas às mulheres, tais como, empregada doméstica, ajudante de cozinha, ajudante de limpeza, cuidadora de crianças e idosos ou como operárias nas linhas de montagem (Liebig, 2017), elas são invisibilizadas em seus processos migratórios, sendo que, a maioria das mulheres migrantes, latino-americanas e pouco escolarizadas, somente ganham destaque e visibilidade na imprensa, principalmente no que diz respeito a seus corpos, sendo que as temáticas mais citadas em relação à mulher brasileira são a prostituição e a violência de gênero (Ferin, 2006). Na imprensa europeia, a mulher brasileira é descrita conforme três grandes tópicos. A imagem da mulher brasileira é relacionada aos trópicos e a fauna brasileira, ao desmatamento da Amazônia, às favelas e aos latifúndios. A imagem da mulher brasileira é também relacionada à beleza das mulheres indígenas, à imagem libidinosa das mulheres negras, ao seu talento para dançar, fazer música e à prostituição, não só de mulheres, mas também de crianças e travestis. Por último, as mulheres brasileiras são relacionadas a um país, onde as pessoas não trabalham, mas onde sempre estão ocupadas com o carnaval ou com festas (Lima-Pereira, 2010).

Na Alemanha, todo migrante tem o direito a frequentar um curso de alemão, tendo por objetivo prepará-los para a inserção no mercado de trabalho e na vida da sociedade alemã. No entanto, antes de ingressar neste curso, é obrigatório participar de uma prova escrita e oral, com função classificatória. Dentro deste contexto, as mulheres migrantes e pouco escolarizadas da América Latina, convidadas a estudar o idioma alemão, fazem um teste escrito e oral em alemão para avaliar as suas competências linguísticas. O resultado destes testes categoriza a maioria das mulheres migrantes e pouco escolarizadas como analfabetas funcionais na língua estrangeira, mesmo que elas no seu país de origem tenham frequentado a escola durante 4 a 5 anos ou até mais tempo. Pois conforme os critérios adotados do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Bamf, 2015), parte-se do pressuposto que, esta breve passagem pela escola é insuficiente para acompanhar um curso regular de alemão, que lhes exige uma leitura compreensiva e uma cultura escrita (Sanz Fernández, 2006), dificultando a sua inserção profissional e social no referido país. Para as mulheres migrantes e latino-americanas, realizar com sucesso o curso de alemão exigido pelo Ministério de Migração e Refugiados para a inserção no mercado de trabalho e na vida da sociedade alemã é fundamental, pois pode contribuir no seu reconhecimento pessoal e social. Estas vivências, no entanto, afetam a mulher migrante à nível psicológico, causando-lhe stress, ansiedade e depressão.

Aprendemos com Josso (2004) que, a busca pela construção identitária é um projeto que construímos ao longo de nossa vida e ocorre quando articulamos, de forma consciente, os nossos diferentes modos de estar no mundo, procurando alargar e aprofundar as nossas possibilidades para nós mesmos e

para o mundo, sendo que, o silêncio e a memória são fundamentais para que ocorra uma aprendizagem significativa. Neste sentido, para as mulheres migrantes, o convite de narrar as suas histórias de vida e as experiências realizadas, desencadeia um processo reflexivo e um movimento que, permite um encontro consigo mesmas, dando forma e sentido àquilo que foi vivido (Delory-Momberger, 2015), pois narrar sobre si e construir a sua história, leva a participante a explorar os seus recursos, ajudando-a na descoberta, redescoberta da valorização e do fortalecimento de suas forças internas e do seu potencial de agir no mundo. Porém, analisarmos as narrativas biográficas a partir de uma perspectiva feminina (Dausien, 1994) é fundamental, porque as narrativas revelam processos situacionais de gênero, denominados de “doing gender”, construídos ao longo de nossa história de vida. Estas construções e estes entrelaçamentos são perceptíveis nas suas narrativas e não podem ser separados da questão de raça. Gênero e raça são inseparáveis, pois as construções racistas se fundem em papéis de gênero e vice-versa (Kilomba, 2020).

O estudo que, tem como objetivo investigar e compreender como ocorreu o processo de formação experiencial e de transformação da identidade de mulheres latino-americanas migrantes, pouco escolarizadas, residentes na Alemanha, é uma pesquisa colaborativa, produzida em conjunto com mulheres que, dispostas a aceitar o desafio de narrar e refletir sobre as suas histórias de vida em entrevistas e encontros ateliês (Lechner, 2015), darão visibilidade às vozes femininas nas migrações. Adota-se um enfoque hermenêutico biográfico (Delory-Momberger, 2008), intencionando investigar e compreender como ocorreu a formação experiencial (Cavaco, 2002) das mulheres migrantes e a transformação de sua identidade (Dubar, 2005 e Hall, 2014), situando-se naquilo que Santos (2007) denomina de ecologia de saberes.

REFERÊNCIAS

- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Überarbeitete Neuauflage - Mai 2015. Bonifatius GmbH. Druck-Buch-Verlag. Paderborn.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Dausien, B. (1994). Biographieforschung als “Königinnenweg”? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In A. Diezinger; H. Kitz; I. Anker; I. Bingel; E. Hass e S. Odierna (Orgs). *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (pp. 129-153). Freiburg im Breisgau: Kore. Recuperado de <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2326>
- Dausien, B. (2000). *Biographie als rekonstruktiver Zugang zu Geschlecht - Perspektiven der Biographieforschung*. Opladen: Verlag Leske und Budrich.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus.
- Delory-Momberger, C. (2015). Pesquisa biográfica e experiência migratória. In E. Lechner, *Rostos, Vozes e Silêncio – Uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal* (pp. 61-73). Coimbra: Editora Almedina.
- Dinkelacker, S. e Schwenken, H. (2020) Fragmentierter Schutz an der Schnittstelle von gewaltförmigen Geschlechterverhältnissen und restriktiven Asyl- und Aufenthaltspolitiken. In: *Bürger & Staat* 70 (3), (pp.160 -166). Recuperado de https://www.buergerundstaat.de/3_20/migration.pdf
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo. Editora Martins Fontes.

- Ferin, I. (2006). Imagens da diferença: prostituição e realojamento na televisão. *Comunicação e Cultura*, 1, 73-97. Recuperado de <https://revistas.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/365>. doi: <https://doi.org/10.34632/comunicacaoecultura.2006.365>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Geisler, A. (2005). *Gehandelte Frauen. Menschenhandel zum Zweck der Prostitution mit Frauen aus Osteuropa*. Berlin: Trafo Verlag.
- Hall, S. (1992). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). Londres: Lawrence e Wishart.
- Huke, N. (2021) *Bedeutet unser Leben nichts? Erfahrungen von Asylsuchenden in Flüchtlingsunterkünften während der Corona-Pandemie in Deutschland*. Kiel: Förderverein PRO ASYL e.V. – Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da Plantação - Episódios de Racismo Cotidiano*. Lisboa: Editora Orfeu Negro.
- Larossa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larossa, J. B. (2015). *Tremores: escritos sobre experiências*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Lechner, E. (Org.). (2015). Introdução. *Rostos, Vozes e Silêncios. Uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal*. Coimbra: Editora Almedina.
- Liebig, S. (2017). *Flucht und Migration von Frauen aus Genderperspektive. Ein Perspektivwechsel*. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Lima-Pereira, R. (2020). Les médias et les chichés sur le Brésil: entre synthèse culturelle et sirène d'appel aux études universitaires en France. *Revista Pós Ciências Sociais*, 7 (14), 173-190. Recuperado de <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/571>.
- Lipkam, S. (2002). Flüchtlingsfrauen im Asylverfahren in Deutschland. In: E. Rohr e M. M. Jansen (Hrsg.), *Grenzgängerinnen*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Rabe, H. (2015). *Effektiver Schutz vor geschlechtsspezifischer Gewalt - auch in Flüchtlingsunterkünften*. Deutsches Institut für Menschenrechte. Policy Paper Nr. 32. Leipzig. Recuperado de https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/Policy_Paper_32_Effektiver_Schutz_vor_geschlechtsspezifischer_Gewalt.pdf
- Rohr, E. (2002). Frauen auf der Flucht, im Exil und in der Migration. In E. Rohr e M. Jansen, *Grenzgängerinnen. Frauen auf der Flucht, im Exil und in der Migration* (pp. 11-38). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Santos, B. de S. (2007). "Para além do Pensamento Abissail: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, 3-46. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Sanz Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Ltda.
- United Nations - UN (2015). *Trends in international migrant stock: the 2015 revision*.

Department of Economic and Social Affairs, Population Division. New York: United Nations. Recuperado de <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates15.asp>

United Nations High Commissioner for Refugees - UNHCR (1993). *The State of the World's Refugees 1993. The Challenge of Protection*. By United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) 01 January 1993. Recuperado de <https://www.unhcr.org/publications/sowr/4a4c6da96/state-worlds-refugees-1993-challenge-protection.html>

RACIONALISMO, EXPERIMENTAÇÃO E AFETIVIDADE - UMA CONVERSAÇÃO ENTRE FERRER Y GUARDIA, LACERDA DE MOURA E FÉLIX GUATTARI

Rafael LIMONGELLI

Universidade de Campinas - São Paulo, Brasil

rafaelimao@gmail.com

Resumo: Este ensaio tem o objetivo de explorar algumas características do racionalismo pedagógico proposto por Ferrer y Guardia na construção da Escola Moderna, exploração acompanhada do olhar de Maria Lacerda de Moura sobre as práticas do educador catalão e de chaves conceituais oferecidas pelo militante anticapitalista Félix Guattari. Para tanto procuramos relacionar os escritos de Ferrer y Guardia (2014), Maria Lacerda de Moura (2021), Félix Guattari (1981; 2004; 2012) e Silvio Gallo (2007; 2014) em uma análise teórico filosófica, buscando verticalizar a análise e a compreensão do racionalismo pedagógico em face a sua prática de experimentação e prática afetiva na construção do fazer comunitário e educacional. O racionalismo e positivismo, que são contemporâneos à criação da Escola Moderna, derivaram diversas atrocidades históricas, entre elas o fascismo, a estatística (vista como ciência de Estado) e a polícia, como mantenedora da razão nas cidades. É necessário a distinção do que Ferrer y Guardia elaborou como racionalismo, como prática experimental e insurgente. A hipótese que se coloca neste ensaio reside na necessidade de exaltar e dar mais contorno às características experimentais, afetivas, laboratoriais, populares e investigativas do racionalismo pedagógico proposto para a Escola Moderna, como prática insurgente contra quaisquer dogmas, sejam da Razão, da Religião ou do Estado.

Palavras-chave: Educação Anarquista; Filosofia da Educação; Filosofia da Diferença.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem o objetivo de explorar algumas características do racionalismo pedagógico proposto por Ferrer y Guardia na construção da Escola Moderna, exploração acompanhada do olhar de Maria Lacerda de Moura sobre as práticas do educador catalão e de chaves conceituais oferecidas pelo militante anticapitalista Félix Guattari.

Para tanto procuramos relacionar os escritos de Ferrer y Guardia (2014), Maria Lacerda de Moura (2021), Félix Guattari (1981; 2004; 2012) e Silvio Gallo (2007; 2014) em uma análise teórico filosófica, buscando verticalizar a análise e a compreensão do racionalismo pedagógico em face a sua prática de experimentação e prática afetiva na construção do fazer comunitário e educacional.

O racionalismo e positivismo, que são contemporâneos à criação da Escola Moderna, derivaram diversas atrocidades históricas, entre elas o fascismo, a estatística (vista como ciência de Estado) e a polícia, como mantenedora da razão nas cidades. É necessário a distinção do que Ferrer y Guardia elaborou como racionalismo, como prática experimental e insurgente.

A hipótese que se coloca neste ensaio reside na necessidade de exaltar e dar mais contorno às características experimentais, afetivas, laboratoriais, populares e investigativas do racionalismo pedagógico proposto para a Escola Moderna, como prática insurgente, comunitária e ativista contra quaisquer dogmas, sejam da Razão, da Religião, do Capital e do Estado.

FERRER E PROUDHON

Ferrer acreditava em outro olhar possível para a ciência e o racionalismo. Nesse argumento de Ferrer podemos ouvir o eco do pensamento de Proudhon, que no século anterior já organizava uma crítica em relação à educação, à ciência e ao governo.

Para Proudhon a educação precisa ser, além de livre e autogestionada, politécnica. Em linhas gerais, a educação politécnica de Proudhon (muito próxima a educação integral proposta por Ferrer) considera importante, para a abolição das classes sociais e da divisão do trabalho baseada na exploração de um sobre muitos, a instrução fundada nas práticas manuais e práticas mentais. Desta forma, contrariando as premissas educacionais do seu tempo, a classe trabalhadora e as comunidades federadas locais deveriam autogerir seus processos educacionais, começando nos campos técnicos e manuais, através das oficinas de trabalho e depois desenvolvendo este conhecimento em salas de aula com instruções teóricas sobre a experiência prática. O anarquista francês pensava que ao instruir todos com as possibilidades de produzir fisicamente e mentalmente, todos poderiam desenvolver suas potências de forma autogerida, a partir dos interesses de cada pessoa e cada comunidade. Apenas dessa forma os avanços técnicos e científicos poderiam se libertar das correntes da dominação e produzir autonomia e liberdade.

Em uma democracia real, onde cada um deve ter a mão, a domicílio, o alto e o baixo ensino, essa hierarquia escolar não poderia ser admitida. É uma contradição ao princípio da sociedade. Tão logo a educação confunde-se com a aprendizagem, tão logo ela consiste, no que concerne à teoria, na classificação das ideias, bem como, em relação à prática, na separação dos trabalhos; assim que se tornou simultaneamente coisa de especulação, trabalho e administração, ela não pode mais depender do Estado, é incompatível com o Governo. [...] Mas, uma vez mais, qual a necessidade de autoridade para isso? (PROUDHON, 2018, p. 81)

Encontramos muitos ecos do pensamento de Proudhon em Ferrer, que por si só poderiam conduzir todo este ensaio, no entanto, cabe aqui apontar apenas alguns pontos candentes ao debate em torno do racionalismo e da ciência. o primeiro em relação à crítica da série *ciência-autoridade-governo* e a segunda em relação a série *educação-classe-dominação*.

Ciência-autoridade-governo

O positivismo e racionalismo de Ferrer abolia qualquer tipo de autoritarismo científico ou necessidade de hierarquia do conhecimento para produzir ciência. Para Ferrer o pensar racional era importante para combater os dogmas clericais e conduzir o pensamento para práticas experimentais que verifiquem a verdade a partir da experiência de cada comunidade e cada pessoa. Ferrer combateu duramente qualquer tipo de salvacionismo religioso, político e científico, comenta:

O ensino racional e científico deve persuadir os futuros homens e mulheres de que não devem esperar nada de nenhum ser privilegiado (fictício ou real); e que podem esperar tudo o que for racional de si mesmos e da solidariedade livremente organizada e aceita. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 91)

O racionalismo de Ferrer estava debruçado em derrubar estátuas, ídolos e dogmatismos, podemos afirmar que a ciência de Ferrer vasculhava por uma verdade fundada na dúvida e no questionamento. Nenhuma autoridade poderia ser admitida, a luta e a chama que ardia as práticas da Escola Moderna convidam à uma prática de solidariedade diante do conhecimento, de uma prática investigativa comunitária e coletiva, em uma coletividade onde cada um pode expandir sua potência e liberdade ao infinito e deste modo a liberdade e potência deste grupo expandem também ao infinito.

Continua seu argumento:

Demonstrar às crianças que enquanto um homem depender de outro homem serão cometidos abusos e haverá tirania e escravidão, estudar as causas que mantêm a ignorância popular, conhecer a origem de todas as práticas rotineiras que dão vida ao atual regime insolidário, fixar a reflexão dos alunos sobre tudo que à vista nos é apresentado: tal deve ser o programa de nossas escolas racionalistas. Não percamos então tempo pedindo a outros o que corresponde a nós e nós mesmos podemos obter.

Ferrer apostou junto com Proudhon na potência múltipla da coletividade e do povo, não como uma representação que deve ser barganhada por políticos, polícias, exércitos e industriais, e sim como potência de autogestão e autodeterminação. Somente através dessa força autogerida e autodeterminada a ciência poderia realizar sua forma de investigação e questionamento do mundo, independente de qualquer autoridade e lutando pela sua abolição.

Educação-classe-dominação

A conversação em torno das estratégias de autogestão e autonomia são essenciais para discutir esta segunda série *educação-classe-dominação*. Em sua perspectiva, o anarquista francês, comenta sobre o povo:

O Povo é um ser coletivo! Aqueles que o exploram desde tempos imemoriais e mantêm-no em servidão precipitam-se sobre essa coletividade de sua natureza para dela deduzir uma incapacidade legal que eterniza seu despotismo. Nós, ao contrário, extraímos da coletividade do ser popular a prova de que ele é perfeita e superiormente capaz, de que ele pode tudo, e não necessita de ninguém. Trata-se apenas de colocar em ação suas faculdades. (PROUDHON, 2018, p. 77)

Povo abandona qualquer característica representativa e se torna potência de realização no mundo, talvez, como veremos adiante no texto, possa constituir agrupamentos federalizados de forma autônoma, podendo se realizar como grupos-sujeito, como escreveu Félix Guattari. Ainda com Guattari, grupos-sujeitos que inventam para si, através de agenciamentos coletivos, territórios existenciais com marcos referenciais próprios, produzindo auto-modelizações inventivas e insubmissas. Proudhon destaca em seu argumento como a educação e a aprendizagem se relacionam nesta equação:

Separar, como se faz hoje, o ensino da aprendizagem, e o que é ainda mais detestável, distinguir a educação profissional do exercício real, útil, sério, cotidiano, da profissão, é reproduzir, sob uma outra forma, a separação dos poderes e a distinção das classe, os dois instrumentos mais enérgicos da tirania governamental e da subalternização dos trabalhadores. Que os proletários pensem nisso! (PROUDHON, 2018, p. 80).

Para Ferrer a coeducação das classes sociais era uma premissa essencial para a prática insurgente da Escola Moderna. Uma coeducação que não procurava qualquer tipo de apaziguamento ou conciliação da guerra de classe, acredita na importante potência da rebeldia, comenta o catalão:

A rebeldia é uma tendência niveladora, e portanto, racional, natural, e não quero dizer justa, porque a justiça anda desacreditada com suas más companhias: a lei e a religião. Direi bem claramente: os oprimidos, os espoliados, os explorados devem ser rebeldes, porque devem reclamar seus direitos até conseguir sua completa e perfeita participação no patrimônio universal. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 51)

A educação racionalista de Ferrer propôs realizar no presente a utopia que os revolucionários de sua época estavam aguardando para depois da grande revolução. Gostaria de inventar no presente, na prática cotidiana a experiência comunitária e racionalista que aboliria quaisquer privilégios de qualquer classe. Acreditava que a rebeldia e o conflito entre as classes iria aparecer em sua "boa hora" (2014, p. 52), mas antes era preciso co-criar as crianças em um espaço de liberdade e igualdade de possibilidades,

principalmente para abolir qualquer tentativa de reprodução de dominação das classes, podendo o filho de um industrial querer ser um artista como um filho de operário querer ser um poeta. Quando a rebeldia aparecer, que ela incendeie e transforme a sociedade que vivemos, varrendo consigo as classes e as dominações. Cada comunidade federada, apoiando essa argumentação em Proudhon, cada grupo-sujeito, apoiando essa argumentação em Guattari, poderá inventar e organizar para si suas formas de produção material e subjetiva, liberando das amarras da classe a destinação do pulso de vida, dos sujeitos e dos povos.

Ciência, Afeto, Imaginação e Sonho

Quando lemos sobre as práticas das escolas modernas, as narrativas de educadores e diretores sobre o cotidiano das escolas, os relatos das práticas nos Boletins a que temos acesso, fica evidente a presença da ciência e também a presença das relações afetivas - das práticas educacionais fundadas no afeto. Comenta Gallo (2014):

Aí vemos uma significativa inovação de Ferrer, que a pedagogia moderna ainda não teve a coragem necessária para enfrentar, muito menos para incorporar: a afirmação de que aprendemos pelo afeto. Isto é, as crianças só aprendem quando são afetadas por aquilo que será aprendido, quando aquilo desperta nelas a curiosidade, o desejo de aprender. Por isso, ele afirma que embora o aprendizado seja um ato mental, racional, nada se aprende se antes não passar pelo coração, se não mobilizar o desejo. (p. 13)

Diversas narrativas e práticas da Escola Moderna podem ser aproximadas dessa afirmação de Gallo, de que a educação de Ferrer é atravessada pelo desejo e pelo afeto. Destacamos apenas duas para este ensaio: as trocas de cartas entre duas escolas modernas e as viagens de campo como prática fundante.

A primeira experiência destacada aconteceu quando as crianças de duas escolas modernas diferentes (o Ateneu Operário de Badalona e a Escola Moderna de Barcelona) combinaram de ler o mesmo livro, *As Aventuras de Nono* de Jean Grave e trocar experiências de leitura entre si, narrativa retratada no livro *A Escola Moderna* (2014). O desejo de trocar leitura com outras crianças de outra cidade, de outro universo comunitário, atiza o desejo para além da leitura em si do livro, da habilidade de ler, da habilidade do pensamento crítico; há um experiência afetiva de troca, intercâmbio, encontro com desconhecidos (literalmente) que faz pulsar o desejo nas crianças e nos educadores.

O convite foi feito através das seguintes palavras:

Queridos companheiros,
Desejando nos relacionar com crianças de outras escolas para travar **amizades** e nos **instruirmos mutuamente**, dirigimo-nos a vocês para iniciar nossos propósitos.
(FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 135 - grifos meus)

A carta segue e elabora o convite para uma leitura coletiva do livro *As aventuras de nono* seguida de um troca de impressões em um encontro marcado em um parque para visitar a Coleção Zoológica. Belíssimo observar as palavras 'amizade' e 'instrução mútua' como os objetivos dessa experiência. A leitura, o passeio ao zoológico são disparadores de uma desejo de constituir um desejo outro, desejo de invenção de afinidades e de apoio mútuo diante do conhecimento, características essenciais para a ciência na perspectiva da educação racionalista.

A segunda experiência que gostaria de realçar são os estudos do meio, saídas para campo, aulas ao ar livre, em que se visitavam parques, sindicatos, atividades operárias, entre outros lugares. A experiência de

saída da escola traz o mundo como território de afecção para as crianças, ir à campo para estudar como quem mergulha no campo de forças para as viver em seu corpo e a partir dessa experiência encarnada produzir conhecimentos, pesquisas, saberes, etc. Estimula-se muito mais o desejo de aprender sobre botânica ao observar as plantas e flores em um parque, ou observar animais silvestres e aprender sobre eles as características da biologia. O mesmo sobre as questões de economia, política, sociologia, quando se visita um sindicato revolucionário ou uma fábrica ocupada por trabalhadores. Sobre as viagem e a fagulha do desejo, comenta Ferrer:

Para evitar semelhantes aberrações [conhecimento descolado do mundo] é importante proceder às excursões e às viagens com o mesmo cuidado com o método que o estudo comum para o ensino, mas é preciso evitar também todo pedantismo na direção das viagens, porque antes de tudo a criança deve encontrar neles sua alegria; o estudo deve se apresentar unicamente no momento psicológico, no instante preciso em que a visão e a descrição entrarem em cheio no cérebro para serem gravadas nele para sempre. Preparada desde modo, a criança se encontra já muito adiantada, ainda que não seja seguido do que se chama de um curso: **o entendimento se encontra aberto e tem o desejo de conhecimento.** (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 95 - grifos meus).

Além do afeto, a ciência de Ferrer era uma ciência sem verdades únicas e sectárias, acreditava que a potência da ciência estava justamente em sua característica experimental e progressiva, onde ideias e pensamentos podem ser abandonados diante de novas experiências e novas investigações. A verdade evocada por Ferrer era uma verdade fundada na dúvida, na curiosidade, no incessante vasculhar pelo novo. Comenta Lacerda de Moura (2021), "O que ele [Ferrer] pretendia era libertar a própria criança de todas as cadeias, inclusive da cadeia mais forte do preconceito de estar de posse da verdade única. Não ensinou palavras..." (p. 54)

Maria Lacerda de Moura ao citar a educadora da Escuela Moderna de Barcelona Soledad Villafranca enfatiza que o ensino racionalista estava dedicado a ensinar todas as verdades experimentais, sendo elas o oposto (ou não) do que se acreditava antes da experiência acontecer. Escreve Lacerda de Moura (2021):

Há verdades experimentais, fatos comprovados e cujas causas, cujas simples explicações a ciência não descobriu. E não se pode negar fatos comprovados, embora não tenham sido decifrados, nem mesmo compreendidos pelos luminares da ciência humana oficial. [...] Como é mais nobre confessar o estado mental da ignorância diante dos fatos e colocar o ponto de interrogação inquieto e torturante, curioso diante de tais incógnitas! (p.58)

Lacerda de Moura afirma ainda a importância de ao ensinar ciência, não se ensinar verdades únicas e absolutas, mas ensinar a observação, a experiência e o raciocínio, quase como um comunalismo dos processos de produção das verdades científicas, um ocupação da fábrica de produção de verdades em prol de conhecer os mecanismos de investigação diante das torturantes e necessárias dúvidas.

Comenta fartamente sobre a importância do sonho e de um certo tipo de metafísica:

A metafísica livre de peias religiosas, a metafísica que nada afirma é o poema e a terra da promessa dos nossos sonhos de cavaleiros andantes do infinito. A dúvida, a incerteza, o anseio de saber mais, a esperança de decifrar o indecifrável, a nostalgia através do tempo e para além do espaço, um poema, uma luz interior iluminando a consciência, a lei de causa e efeito no mundo moral, sonhar que a vida é eterna, fugir do *hoje, aqui e agora* é um deslumbramento de liberdade - para escalar o espaço e saltar por cima das misérias sociais. (LACERDA DE MOURA, 2021, p. 56)

Lacerda de Moura nos instiga a mergulhar em uma metafísica que não é religiosa, que não é uma "muleta para fracos e ignorantes" (LACERDA DE MOURA, 2021, p. 55). Uma metafísica nada transcendente,

que apóia sua argumentação na materialidade do corpo e da experiência. Talvez, uma metafísica imanente conectada com os mistérios e dúvidas que a investigação científica se depara no seu percorrer. Podemos pensar em uma ciência encarnada. As potências do corpo na educação anarquista foram verticalmente desenvolvidas nos escritos de Maria Lacerda de Moura.

Nunca ninguém conseguiu matar no cérebro e no sentimento humano a tendência às cogitações metafísicas. De onde viemos? Para aonde vamos? Que significa o Universo? Por que razão rola os mundos em órbitas matemáticas através do espaço? Por que razão o átomo dos astros é perfeitamente idêntico ao átomo que circula no meu sangue? Por que razão o meu *Plexus Solar* ou cérebro abdominal é a antena poderosa de um rádio vivo que recebe do Cosmos as impressões e as transmite ao cérebro através de uma glândula que é toda luz? (LACERDA DE MOURA, 2021, p. 55)

É possível ler em sua argumentação no capítulo *A razão não tem o direito de sufocar o sonho* do livro *Ferrer, o clero romano e a educação laica* (2021) que a ciência proposta pelo racionalismo de Ferrer, aos olhos de Lacerda de Moura, acontece em um gesto que caminha um território, com um certo nomadismo orientado pelo desejo, para um *percorrer*. Um vagar, vestido de uma maquinaria inventada por essa ciência libertária, pela experiência do vivo, do mundo, dos afetos, das dúvidas, das inquietações.

Talvez possamos encontrar eco deste gesto no conceito-força, desenhado por Félix Guattari e Gilles Deleuze, *variação contínua* (DELEUZE E GUATTARI, 2012b, p.167; 2012c, p. 57, 209; 2011, p. 95, 2014b, p. 60; 2012a, p. 110-111). Um gesto, uma maquinação que habita a ambiguidade e a multiplicidade sem um inteiro. Ao pensarem o espaço os filósofos franceses da segunda metade do século XX nos dão uma interessante definição de variação contínua, que pode ser pertinente para essa breve aproximação conceitual com Lacerda de Moura. Escrevem:

O liso é a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos, o puro traçado de uma diagonal através da vertical e horizontal. (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p.197)

Ao pensar a ciência, Lacerda de Moura propõe uma constante investigação inquietante diante da dúvida, com aglutinações de experiências e observações que se tornam verdades voláteis, dispostas a abandonar as antigas percepções e voltar a navegar a torturante investigação. *Um desenvolvimento contínuo da forma*, coloca-se em movimento de variação contínua para a prática das pesquisas do saber,

As práticas educacionais anarquistas, propostas pelas Escolas Modernas e outras experiências de outras matizes e variações da educação libertária, operaram através de uma maquinaria científica anti-Estado. Uma ciência nômade que só é possível com a abolição da exploração das classes e da abolição dos Universais das ciências. Escapando das verdades paralisadas, estratificadas, entubadas em um respirador que a febre positivista instaurou. Lacerda de Moura escreve que Ferrer abolia qualquer cadeia física ou subjetiva, instigando uma incendiária proposta de investigação para a educação e para a ciência.

Grupos-sujeitos, autonomia e ecosofia

Aqui há um movimento experimental de aproximação do pensamento de Félix Guattari com as práticas e pensamentos da educação libertária. Guattari dedicou sua vida a muitas paixões, entre elas a militância anticapitalista, nunca se definindo muito claramente em relação a uma corrente específica dos socialismos, foi um grande crítico dos marxismos das décadas de 60-80, aproximou-se com mais verticalidade dos Autonomistas italianos e colaborou com muitos movimentos anticapitalistas ao redor do mundo, do Brasil ao Japão. Longe de reivindicar um anarquismo no seu pensamento, acredito que alguns

conceitos são muito úteis para atualizar algumas práticas anarquistas no presente e à luz das pesquisas no campo das subjetividades. Alguns conceitos que gostaria de abordar brevemente são os que ele chamou de *ecosofia*, *revolução molecular*, *grupo-sujeito* e *autonomia*.

Guattari (1981) definiu, em linhas gerais, a *revolução molecular* como algo que "consiste em produzir as condições não só de uma vida coletiva, mas também a encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material como no campo subjetivo" (p. 54). Esse processo de singularização como encarnação da vida para si próprio não pode estar deslocado de uma prática comunitária e coletiva, aliás só é possível através de um processo em grupo, quando um grupo reivindica para si novas práticas sociais, culturais, tecnológicas, de forma independente das modelizações do capitalismo global integrado. Com o objetivo de produzir práticas de autonomia e liberdade. Escreve Guattari (1981):

O que vai caracterizar um processo de singularização (que chamei durante certo período de grupo-sujeito) é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, em nível econômico, em nível do saber, em nível técnico, em nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos pelo capitalismo. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (p.55)

Os grupos-sujeito desestabilizam qualquer sistema de relações sociais construído sobre a subjugação porque os seus objetivos são circunstanciais às relações sensíveis da ecologia mental, social e ambiental num momento específico. Os grupos assujeitados tendem a identificar grupos-sujeito com rebelião, contestação, desordem e caos porque tais grupos não operam por hierarquia, estatuto, lei, comando e obediência, ou pela imutável finalidade das negociações convenientes aos padrões. Nos grupos-sujeito, o que conta são os constantes acessos possíveis ao desejo como a produção de estratégias para enfrentar os grupos assujeitados de capitalistas, políticos, burocratas e gestores que desejam ser o Estado. "O grupo-sujeito, ou aquele que tem vocação para ser um, esforça-se por ter uma tomada de conduta, tenta elucidar o seu objetivo e, nesta ocasião, esconde os meios para o alcançar" (GUATTARI, 2004, p. 65). Se "a manutenção é a repetição e expressão de uma pulsão de morte", argumentou Guattari (2004, p. 67), a função social dos grupos assujeitados é funcionar como um feixe de força social que visa a manutenção e tudo o que ameaça a criação de novas experiências de subjetividades.

O que o Estado espera da escola como equipamento coletivo é que os seus grupos assujeitados expressem a repetição da sua política. A escola funciona como uma máquina para ritualizar incessantemente a entrada dos seus sujeitos em grupos assujeitados, porque tais grupos recebem do exterior, da hierarquia, dos papéis instituídos e dos fins prescritos uma espécie de espelho ao qual a forma de agir, comportar-se, pensar, desejar, em suma, de ser deve encaixar perfeitamente na subjugação Estatal e do Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

As experiências criadas em torno das Escolas Modernas podem ser lidas por esta chave das práticas de autonomia de grupos-sujeito, que inventaram para si novas perspectivas e marcos referenciais sobre educação, ciência, escola, razão, metafísica, afeto, sociabilidade, trabalho, etc.

Invenção que só foi possível através de um processo coletivo e comunitário em luta contra o sistema capitalista, através de associações com ligas de trabalhadores e sindicatos operários e outras organizações sociais que procuravam criar uma nova sociedade. Sem abandonar a importância da singularização diante de processos coletivos, pelo contrário acreditando que através das práticas coletivas as singularidades podem expandir ao infinito suas potências e ampliar a possibilidade de viver vidas múltiplas, como escreveu Ferrer (2014):

Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente, capazes de destruir, de renovar constantemente os meios de renovar a si mesmos, homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada, dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspiram viver vidas múltiplas em uma única vida. (p. 77)

Ferrer estava interessado também nessa potência múltipla que a experiência do vivo, que a investigação no mundo que promove. Interessava-se por um *navegar* pelo conhecimento, que evoca o pesquisar, o aprender e o ensinar através de um movimento de *variação contínua* e das verdades voláteis. Guattari ao descrever os funcionamentos possíveis das máquinas de criação estética, máquinas de desejo e as máquinas científicas aponta para este movimento de expansão contínua das fronteiras da verdade e dos universais. Escreve Guattari:

As máquinas de desejo, as máquinas de criação estética, pela mesma razão que as máquinas científicas, remanejam constantemente nossas fronteiras cósmicas. Por essa razão, elas devem tomar um lugar eminente no interior dos Agenciamentos de subjetivação, eles mesmos chamados a substituir nossas velhas máquinas sociais, incapazes de seguir a eflorescência de revoluções maquínicas que fazem explodir nosso tempo por todos os lados. (GUATTARI, 2012, p. 65)

Esta maquinaria inventada pela educação anarquista de Ferrer y Guardia, Lacerda de Moura, convoca a revirar constantemente os territórios que habitam as crenças, verdades, práticas, dogmas, costumes, para expandir as fronteiras cósmicas da percepção e da produção de conhecimento coletivo. Quando Guattari nomeia este movimento como *Agenciamento de subjetivação* está convocando não apenas sujeitos a experimentarem esse movimento de revolução maquínica, mas convoca algo que está para fora do sujeito, uma análise e prática através de *Agenciamentos Coletivos de Enunciação*, práticas insurgentes de grupos-sujeito contra qualquer aparelho e captura de Estado. Comenta Guattari (2012) sobre esse processo de subjetivação coletiva transpessoal:

[...] a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social. Com efeito, o termo "coletivo" deve ser entendido além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como alguém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos. (GUATTARI, 2021, p. 19)

Por se tratar de uma experiência de enunciação coletiva, a *ecosofia* está num processo constante de produção igualmente coletiva. As estratégias de produção subjetiva que emergem da *ecosofia* são, portanto, imanentes à conjugação de todo o desejo coletivo de dar visibilidade a outras vidas e relações humanas possíveis, a outros territórios existenciais que funcionam como enriquecimento e abertura à polivalência de experiências e afectos mútuos. É a luta da *ecosofia* contra toda a subjetividade monocultural.

Trazer a *ecosofia* para o campo da educação é assumir conjuntos diferentes daqueles que conectam a subjetividade ao padrão da produção capitalista. Por outras palavras, é necessário que os sujeitos tenham e alcancem experiências que lhes mostrem quão aberrante é a forma de extracção de matérias-primas, de

energia psíquica, de modos de pensar, e de formas de relações humanas que levam ao esgotamento da própria condição de vida.

Através da ecosofia, aprendemos a compor-nos como grupos-sujeito. Anti-Estado e anti-capitalista, a ecosofia reúne contingências de singularidades cuja manifestação pelos seus súditos ocorre no sentido de colapsar as manobras de todo o universalismo da monocultura capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respire fundo. Volte a pôr os pés no chão. Pare de trabalhar tão arduamente como o capital exige. Esteja perto dos seus vizinhos. Construa campos de partilha existencial com a sua comunidade. Estreite a presença de canais de comunicação social na sua vida. Tente expandir as comunicações astrais. Resistam ao policiamento das ruas e das vidas. Ocupem as cidades com espaços coletivizados, parques, vidas infantis, agroflorestas. Deixem as cidades, deixem-nas seguir os fluxos de novos usos. Seguir os fluxos dos grupos-sujeito, abandonar a sujeição, deixar que o mato cubra as suas velhas faces.

Na filosofia e prática educativa é necessário fazer o mesmo: abandonar as velhas rotinas de avaliação periódica, deixar cair os sistemas de controle de assiduidade, abolir castigos e advertências, rasgar os folhetos que determinam o desenvolvimento biológico-psicológico das crianças. É necessário apostar no vago, no insano, no improvável, no inconcebível, no contraditório, e no invisível.

É urgente constituir uma ecosofia educativa para a invenção de novas formas de subjetividade em assembleia com práticas ecológicas, seja na permacultura ou no abandono do trabalho capitalista, seja inventando novos nomes para as coisas que ainda temos de inventar no futuro, nomes flexíveis e temporários, seja produzindo formas de dissenso e federalismo comunitário para a organização de diversas formas de vida em todo o mundo, etc.

É urgente uma insubmissão profunda no racionalismo libertário, não cedendo espaço para novas divindades como a Razão, a Classe, o Operário, etc. Lacerda de Moura e Ferrer apontavam para a abolição de qualquer cadeia de pensamento, de qualquer universal, de qualquer obediência a autoridades exteriores. Cada Escola Moderna, cada experiência educativa libertária fundada no racionalismo pedagógico pode inventar para si a própria prática e caminhos da produção de ciência, conhecimento, arte, etc.

Em qualquer caso, precisamos de revolucionar a filosofia da razão em busca de uma ecosofia da terra. Precisamos alimentar o racionalismo pedagógico e celebrar as Escolas Modernas como norte, deixando-se no caminho errar pelas veredas contingentes de cada experiência.

REFERÊNCIAS

- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. São Paulo, Editora 34, 2014b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 2. São Paulo, Editora 34, 2011.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 3. São Paulo, Editora 34, 2012a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 4. São Paulo, Editora 34, 2012b.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 5. São Paulo, Editora 34, 2012c.
- Ferrer y Guardia, Francisco. *A Escola Moderna*. Prefácio de Silvio Gallo. Biblioteca Terra Livre, São Paulo: 2014.

- Gallo, Silvio. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação*. Imaginário, São Paulo: 2007.
- Guattari, Félix. *Psicanálise e Transversalidade: Ensaio de Análise Institucional*. Editora Ideias e Letras; 2004.
- _____. *Revolução Molecular*. Brasiliense, São Paulo: 1981.
- _____. *Caosmose - um novo paradigma estético*. Editora 34, São Paulo: 2012.
- Lacerda de Moura, Maria. *Ferrer, O Clero Romano e a Educação Laica*. Centro de Cultura Social, São Paulo: 2021.
- Proudhon, Pierre-Joseph. *O pensamento de prouthon em educação*. Intermezzo Editorial, São Paulo: 2018.

AS COMPTÊNCIAS DO SÉCULO XXI E AS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SCOPING LITERATURE REVIEW

Alexandra LOUÇÃO

UIDEF – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
mariaalexandraloucao@edu.ulisboa.pt

Ana PEDRO

UIDEF – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
aipedro@ie.ulisboa.pt

Resumo: A comunicação que se apresenta tem por objetivo identificar as evidências encontradas na investigação realizada entre 2000 e 2020 sobre o desenvolvimento de competências do século XXI e a integração das tecnologias digitais na Formação Inicial de Professores. Para esse efeito recorreu-se à Scoping Literature Review, sendo esta uma metodologia utilizada para a análise bibliográfica, por forma a mapear as conclusões obtidas na literatura, examinando assim a extensão e a natureza dos estudos mais relevantes.

Procura-se, neste estudo, descrever de que forma se operacionalizou a metodologia utilizada nesta fase da investigação, seguindo as cinco etapas da metodologia SLR definidas pelas autoras – (a) Identificar a questão de revisão da literatura; (b) Identificar os estudos relevantes para a temática; (c) Seleção de estudos; (d) Mapeamento dos dados; (e) Comparação, síntese e divulgação de resultados.

Os resultados encontrados remetem-nos para a identificação de competências necessárias para o século XXI e de fragilidades e necessidades ao nível da formação inicial de professores, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências do século XXI e à integração de tecnologias nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Competências do século XXI, tecnologias, Formação Inicial de Professores

CONTEXTUALIZAÇÃO

A literatura sobre as competências do séc. XXI é vasta e revela-nos uma diversidade de definições sobre esse mesmo constructo, existindo desde logo diversos frameworks que as organizam de forma distinta – Partnership for 21st Century Skills (2002), AASL Standards for the 21st Century Learner (2007), ISTE's National Educational Technology Standards (2000), NCREL's enGauge Framework (2002), National Research Council (2008), Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2010), Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes elaborado pelo Ministério da Educação de Singapura (2021), entre outros.

De acordo com Larson e Miller (2011), "(...) 21st century skills need to be taught and integrated across the current curriculum by providing students with engaging learning opportunities in authentic contexts". (p. 122).

Estas competências vêm necessariamente vinculadas às tecnologias, uma vez que é possível verificar a presença de competências tecnológicas e digitais nos frameworks, mas também porque estas ferramentas estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, sendo necessário pensá-las também na educação. As tecnologias digitais permitem, por exemplo, o contacto com outras pessoas de outras culturas através de espaços virtuais (Raffaghelli & Richieri, 2012), a resolução de problemas de forma colaborativa (Trilling & Fedel, 2009), destacando-se como instrumentos de motivação que promovem a atenção-concentração nos alunos (Karsenti, Villeneuve & Raby, 2008).

No framework apresentado por Trilling e Fadel (2009), os autores fazem referência à necessidade de formação dos professores para o desenvolvimento de competências tecnológicas e digitais, uma vez que existe uma tendência para que os alunos tenham mais conhecimentos sobre essas tecnologias do que os

seus professores. Ainda assim, e apesar de terem conhecimentos sobre estas ferramentas, isto não significa que os alunos tenham as competências necessárias para as utilizar de forma consciente e eficaz, cabendo à escola o papel de as promover (Lucas & Moreira, 2018).

No entanto, a investigação tem-nos mostrado fragilidades ao nível da integração das tecnologias em sala de aula (Pedro, Piedade, Matos & Pedro, 2019; Batane & Ngwako, 2017), bem como na utilização das mesmas por parte dos alunos da Formação Inicial de Professores (FIP), nas suas práticas supervisionadas (Batane & Ngwako, 2017).

Nesse sentido, é de extrema importância a reformulação dos currículos e programas da FIP, de forma que os mesmos integrem as dimensões das tecnologias e do desenvolvimento das competências do séc. XXI, para que os Futuros Professores (FP) sejam também eles capazes de desenvolver essas competências nos seus alunos (Kobalia & Garakanidze, 2010; Mesquita, 2010; Pedro, 2015; Trilling & Fadel, 2009), aliando as tecnologias como instrumentos de ensino-aprendizagem utilizados pelos alunos e não apenas como um instrumento de apoio ao professor.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia Scoping Literature Review (SLR) foi adotada para esta fase do estudo, uma vez que se considerou a mesma como mais adequada para tratar o tipo de dados recolhidos e para responder à questão problemática (1.1), pois esta permite o mapeamento dos dados para a definição de conceitos chave (Arksey & O'Malley, 2005). Para além disso, através desta metodologia é possível determinar a abrangência da literatura existente sobre uma temática e compreender o foco da mesma (Munn, Peters, Stern, Tufanaru, McArthur & Aromataris, 2018).

Nesse sentido, seguiu-se o framework desenvolvido por Arksey e O'Malley (2005) de cinco etapas: (1) identificar a questão de revisão da literatura; (2) identificar os estudos relevantes para a temática; (3) seleção de estudos; (4) mapeamento dos dados; e (5) comparação, síntese e divulgação de resultados.

Identificação da questão de revisão da literatura

Quais são as evidências encontradas na investigação realizada entre 2000 e 2020 sobre o desenvolvimento de competências e a integração das tecnologias digitais na Formação Inicial de Professores (FIP)?

Identificação dos estudos relevantes para a temática

Esta etapa é caracterizada pela pesquisa e recolha de estudos dentro da área na qual se pretende investigar, tendo-se definido à priori os descritores e as equações (Tabela 1) que ajudaram a realizar uma pesquisa mais concisa e que se apresentam na tabela que se segue:

Fontes	Bases de dados		Ebsco
Filtros	Palavras-chave	Português	Inglês
		TIC; Tecnologia; Tecnologias digitais; Formação Inicial de professores; Competências do século XXI; Competências docentes	ICT; Technology; Digital Technology; DigCompEdu; TPACK; 21 st century competencies; 21 st century skills; Teacher competencies; Teacher training; Initial teacher training; Pre-service teachers
	Ano de publicação	2000 a 2020	
	Tipo de publicação	Artigos de revistas científicas; Dissertações/Teses; Livros	
	Idioma	Português; Inglês; Espanhol	
	Opções de procura	Texto integral; Texto com livre acesso	
	Outras opções	Visualizar apenas as 20 primeiras páginas da pesquisa.	
	Equações de pesquisa	Competências século XXI; Formação inicial professores AND Tecnologia; Formação inicial professores AND TIC; Formação inicial professores AND Competências século XXI; Formação inicial professores AND Competências docentes; 21 st century competencies; 21 st century skills; Initial teacher training AND Digital technology; Initial teacher training AND Technology; Initial teacher training AND ICT; Initial teacher training AND TPACK; Initial teacher training AND 21 st century competencies; Initial teacher training AND 21 st century skills; Initial teacher training AND Digcompedu; Teacher competencies AND Teacher training OR Pre-service teachers; Pre-service teachers AND Digital technology; Pre-service teachers AND ICT; Pre-service teachers AND 21 st century competencies; Pre-service teachers AND 21 st century skills; Pre-service teachers AND Digcompedu	

Tabela 6. Descritores e equações de pesquisa para recolha de documentos relevantes

A pesquisa realizada no EBSCO retornou bastantes resultados, surgindo por essa razão a necessidade de definir o critério “Visualização das 20 primeiras páginas da pesquisa” apresentado na Tabela 1.

Seleção dos estudos

A seleção de estudos foi um procedimento longo, onde foram necessárias várias ações. A tabela que se segue mostra como os documentos foram reduzidos até ao número de documentos que seguiu para a fase de mapeamento de resultados.

Base de dados	Pré-seleção	1. ^a seleção	2. ^a seleção	3. ^a seleção
EBSCO	1216	257	123	83

Tabela 7. Número de documentos obtidos em cada fase de seleção

Pré-seleção – Leitura de resumos dos documentos na etapa (2) para seleção de documentos relevantes a descarregar.

1.^a Seleção – Verificação da frequência de palavras-chave indicadas na Tabela 1 nos 1216 documentos, onde se desconsiderou os documentos com frequência de palavras-chave inferior a 400, uma

vez que a partir desse valor a frequência de palavras-chave reduzia abruptamente. Os 257 documentos selecionados foram sujeitos a uma verificação de palavras-chave mais frequentes, tendo retornado as indicadas na Tabela 1.

2.^a Seleção – Procedeu-se à exclusão de estudo não empíricos e a documentos repetidos.

3.^o Seleção – Definição de critérios de elegibilidade, para inclusão e exclusão de documentos, resultando daqui o número final de documentos a ser analisados. Assim, os documentos incluídos teriam de ter a FIP como área científica, como público-alvo os professores do ensino básico e estudar as dimensões das competências para a docência, competências do século XXI, as tecnologias e os conhecimentos TPACK. Os estudos excluídos foram aqueles que abordavam a formação ao longo da vida e a formação contínua de professores, que tinham como público-alvo professores do ensino secundário e universitário e estudos com a dimensão de modalidades de ensino a distância.

Mapeamento dos dados

Os dados recolhidos através da análise do corpus documental foram organizados em três dimensões – Competências (D1); Formação Inicial de Professores (D2); e Tecnologias (D3).

Em D1 as evidências relacionam-se com as competências e conhecimentos que os Futuros Professores (FP) necessitarão à sua prática docente futura, desde competências docentes, competências do século XXI e conhecimentos TPACK.

Em D2 reuniram-se evidências relacionadas com as práticas pedagógicas da FIP, com a forma como se organiza a formação, qual a infraestrutura e materiais tecnológicos existentes e como está estruturado o currículo de formação.

Por último, em D3 os dados dizem respeito às tecnologias digitais e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), destacando-se as ferramentas que os FP conhecem e utilizam, e os fatores que promovem ou condicionam a utilização das tecnologias na prática profissional futura.

Cada uma destas dimensões foi organizada também em diferentes categorias: Perfil, Fatores, Percepções, Infraestrutura e materiais e práticas pedagógicas e currículo. Estas representam as temáticas que surgem com maior relevância nos dados recolhidos.

Divulgação de resultados

Apresentam-se a seguir duas tabelas (Tabelas 3 e 4) onde se apresentam informações sobre os dados recolhidos, nomeadamente as definições operacionais de cada categoria em cada dimensão (Tabela 3) e os valores percentuais que mostram a representatividade de cada categoria no total das evidências mapeadas (Tabela 4).

CATEGORIAS		DIMENSÕES	
	Competências (D1)	Formação Inicial de Professores (D2)	Tecnologia (D3)
PERFIL (C1)	Competências e conhecimentos que os futuros professores devem adquirir e desenvolver para uma boa prática		O perfil necessário para que os futuros professores integrem as tecnologias em contexto pedagógico

	pedagógica futura		
FATORES (C2)	Fatores que influenciam a aquisição de competências nos futuros professores	Fatores que influenciam a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e a integração de tecnologias na FIP	Fatores que influenciam a integração das tecnologias em sala de aula por parte dos futuros professores
PERCEÇÕES (C3)	Perceções dos futuros professores sobre a importância de desenvolverem competências	Perceções de docentes da FIP, futuros professores e <i>stakeholders</i> sobre a qualidade da formação	
INFRAESTRUTURA E MATERIAIS (C4)		Infraestrutura, instrumentos e materiais nas instituições da FIP	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO (C5)		Práticas pedagógicas e currículo da FIP	

Tabela 8. Definição operacional das categorias

DIMENSÃO	CATEGORIAS (%)				
	Perfil (C1)	Fatores (C2)	Perceções (C3)	Infraestrutura e materiais (C4)	Práticas pedagógicas e currículo (C5)
COMPETÊNCIAS (D1)	38,96	41,94	19,11		
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (D2)		34,17	18,18	7,21	40,44
TECNOLOGIA (D3)	53,74	46,26			

Tabela 9. Valores percentuais da representatividade de cada categoria

DISCUSSÃO

Dos dados recolhidos foi possível verificar a presença de três categorias na primeira dimensão, a qual é representada em 62 documentos. Através da Tabela 4 é possível verificar que C2 é a que têm maior representatividade.

Na categoria perfil as evidências recolhidas destacam 9 frameworks distintos referentes às competências do século XXI, aparecendo o Partnership for 21st Century Skills como o mais referenciado, seguido de outros três – Assessment and Teaching for 21st Century Skills (ATC21S), Key competences for lifelong learning (Council of the European Union) e International Society for Technology in Education (ISTE) Standards. Nestes frameworks e na literatura analisada são referidas diferentes competências que são agrupadas de formas distintas, no entanto há referência ao desenvolvimento de competências do século XXI

(de aprendizagem e de docência), competências sociais, competências tecnológicas e TIC, literacia e cidadania digital e competências profissionais.

Relativamente às perceções dos FP, estes demonstram baixa autoconfiança das suas competências e conhecimentos, influenciando assim o seu desempenho profissional (Al-Abdullatif, 2019; Tondeur, Aesaert, Prestridge & Consuegra, 2018; Valli, Perkkilä & Valli, 2014). Por outro lado, os FP destacam o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração, o trabalho de equipa, a comunicação, o saber utilizar as tecnologias digitais e as TIC como importantes fatores para um enriquecimento das suas práticas pedagógicas futuras (Bedir, 2019a; Reisoglu & Çebi, 2020; Valli et al., 2014).

Quanto aos fatores de influência para desenvolvimento de competências, da literatura analisada, descaram-se o género e as atitudes, sendo que com o primeiro não existe qualquer relação de influência (Al-Abdullatif, 2019; Bakir, 2019) e com o segundo uma forte relação (Kan & Murat, 2018; Tondeur et al., 2018).

De igual modo, D2 é referenciada em 62 documentos, verificando-se a presença de quatro categorias (C2, C3, C4 e C5), sendo as práticas pedagógicas e o currículo a categoria com maior representatividade. Nesta dimensão os fatores prendem-se com a necessidade da FIP promover uma aprendizagem centrada no aluno (Koh, Woo & Lim, 2013) com a intenção pedagógica de desenvolver competências do século XXI (Valli et al., 2014), prestando também apoio aos FP (Lemon & Garvis, 2016; Tondeur, Scherer, Siddiq & Baran, 2017). Outro fator condicionante da formação dos FP, relaciona-se com a estrutura dos cursos nas instituições de formação, onde a integração das TIC e o desenvolvimento de competências é ausente ou limitativo (Agyei & Voogt, 2011; Göksün & Kurt, 2017).

As perceções de Stakeholders e docentes da FIP difere muito dos países e contextos onde estão inseridos. Quanto aos FP estes compreendem e consideram o desenvolvimento de competências como importantes para a sua atividade profissional futura (Wünsch, 2013) e que a sua formação é parca a esse respeito, assim como em conhecimentos que lhes permitirão integrar as tecnologias em sala de aula (Alsharief, 2018; Brun & Hinostroza, 2014; Cuhadar, 2018; Kopish & Marques, 2020).

Esta lacuna na formação de professores deve-se em parte à realidade das instituições pela falta de infraestruturas e materiais, sendo estes últimos muitas das vezes inexistentes ou em número limitado (Tran, Phan, Le & Nguyen, 2020).

Na categoria C5, os dados revelam que os docentes da FIP têm muita resistência ao uso das TIC e de ferramentas digitais (Kihzoza, Zlotnikova, Bada & Kalegele, 2016; Nakamoto & Carvalho, 2020), pois existe um desequilíbrio entre o corpo docente ao nível da experiência com estas ferramentas (Masoumi, 2020). Destaca-se ainda, que ao nível dos currículos da FIP existe uma ausência sobre as orientações para o desenvolvimento de competências do século XXI e utilização de tecnologias digitais (Nakamoto & Carvalho, 2020).

No que diz respeito a D3, esta mostra-se relevante em 52 documentos, tendo-se realçado em duas categorias, C1 e C2. Neste caso a representatividade de ambas é semelhante ainda que a primeira se destaque.

Assim, os dados recolhidos e que dizem respeito a C1 revelam que os FP demonstram fragilidades ao nível dos seus conhecimentos e da sua autoeficácia na integração das TIC (Kafyulilo, Fisser, Pieters & Voogt, 2015; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Mäkitalo-Siegl & Sointu, 2018), no entanto os FP demonstram confiança na utilização das tecnologias (Brun & Hinostroza, 2014; Kopish & Marques, 2020), ainda que a sua

utilização se refira a um uso diário pessoal ou para o seu trabalho fora da sala de aula (planeamento de aulas, comunicação e outras tarefas administrativas) (Karsenti et al., 2008; Nelson & Hawk, 2020).

Os fatores que condicionam a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas (C2) e que são destacados pela literatura prendem-se com as crenças e atitudes da utilização das mesmas (Alev, 2003; Nelson & Hawk, 2020; Valtonen, Sointu, Kukkonen, Kontkanen, Lambert & Mäkitalo-Siegl, 2017), a fraca infraestrutura, quantidade e qualidade dos materiais tecnológicos nas escolas, a falta de apoio técnico, a ansiedade e a falta de confiança e conhecimento no uso das tecnologias (Alev, 2003; Alsharief, 2018; An, Wilder & Lim, 2011; Aslan & Zhu, 2015 e 2016). Assim, as instituições e os docentes da FIP têm hoje o papel de fomentar nos FP a utilização das tecnologias através de uma visão positiva (Nelson & Hawk, 2020; Reisoglu & Çebi, 2020; Tondeur et al., 2018), proporcionando experiências de integração das mesmas em contexto pedagógico, tornando-os competentes para a sua prática profissional futura (Alsharief, 2018; An et al., 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu-nos verificar que existe uma diversidade conceptual sobre as competências do século XXI docentes, bem como em frameworks elaborados sobre as mesmas. Da mesma forma mostrou-nos que ainda existem muitas fragilidades na FIP do ensino básico, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e na integração de tecnologias nas práticas pedagógicas, existindo uma resistência ao seu uso por parte dos FP, mas também dos docentes da FIP.

Assim, o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos TPACK destacam-se com fatores importantes para a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas (Cekić-Jovanović, Stepić & Miletić, 2020; McGarr & McDonagh, 2020). Nesse sentido, surge a necessidade de reavaliar os currículos e programas da FIP, recorrendo a um ou mais dos frameworks elaborados que poderão contribuir para uma evolução do trabalho a desenvolver.

REFERÊNCIAS

- Agyei, D. D. & Voogt, J. (2011). ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Education and Information Technologies*, 16(4), 423-439. <https://doi.org/10.1007/s10639-010-9141-9>
- Al-Abdullatif, A. M. (2019). Auditing the TPACK Confidence of Pre-Service Teachers: The Case of Saudi Arabia. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3393-3413. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09924-0>
- Alev, N. (2003). *Integrating Information and Communications Technology (ICT) into Pre-Service Science Teacher Education: The Challenge of Change in a Turkish Faculty of Education* (Tese de Doutoramento, University of Leicester, Leicester, United Kingdom).
- Alsharief, T. (2018). *Pre-Service Teachers' Perceptions of the Barriers to ICT Integration in their Future Instructional Practice in a Gulf State* (Tese de Doutoramento, University of Liverpool, Liverpool, United Kingdom). <https://doi.org/10.17638/03026617>
- An, H., Wilder, H. & Lim, K. (2011). Preparing Elementary Pre-Service Teachers from a Non-Traditional Student Population to Teach with Technology. *Computers in the Schools*, 28, 170-193. <https://doi.org/10.1080/07380569.2011.577888>

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aslan, A. & Zhu, C. (2015). Pre-Service Teachers' perceptions of ICT Integration in Teacher Education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 14(3), 97-110.
- Aslan, A. & Zhu, C. (2016). Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 359-370. <https://doi.org/10.21890/ijres.81048>
- Bakir, S. (2019). An Examination of Preservice Teachers' 21st Century Learner and Teacher Skills Based on Different Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 595-602. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.595.602>
- Batane, T. & Ngwako, A. (2017). Technology use by pre-service teachers during teaching practice: are new teachers embracing technology right away in their first teaching experience?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 48-61. <https://doi.org/10.14742/ajet.2299>
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Brun, M., & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 222–238.
- Cekić-Jovanović, O., Stepić, G. & Miletić, A. (2020). Future Preschool Teachers' Atitudes about 21st-Century Digital Skills. *Journal Plus Education*, 27(2), 276-303. <https://doi.org/10.24250/JPE/2/2020/OJ/GS/AM>
- Cuhadar, C. (2018). Investigation of Pre-service Teachers' Levels of Readiness to Technology Integration in Education. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 61-75. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6211>
- Göksün, D. O. & Kurt, A. A. (2017). The Relationship Between Pre-Service Teachers' Use of 21st Century Learner Skills and 21st Century Teacher Skills. *Education and Science*, 42(190), 107-130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Kafyulilo, A., Fisser, P., Pieters, J. & Voogt, J. (2015). ICT Use in Science and Mathematics Teacher Education in Tanzania: Developing Technological Pedagogical Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 381-399. <https://doi.org/10.14742/ajet.1240>
- Kan, A. Ü., Murat, A. (2018). Investigation of Prospective Science Teachers' 21st Century Skill Competence Perceptions and Attitudes Toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.04.014>
- Karsenti, T., Villeneuve, S. & Raby, C. (2008). O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação dos professores. *Educação & Sociedade*, 29(104), 865-889. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300011>
- Kihoza, P., Zlotnikova, I., Bada, J., & Kalegele, K. (2016). Classroom ICT integration in Tanzania: Opportunities and challenges from the perspectives of TPACK and SAMR models. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 12(1), 107-128.
- Kobalia, K. & Garakanidze, E. (2010). The Professional Competencies of the 21st Century School Teacher. *Problems of Education in the 21st century*, 20, 104-108. Retirado de http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol20/104-108.Kobalia_Vol.20.pdf

- Koh, J. H. L., Woo, H. & Lim, W. (2013). Understanding the relationship between Singapore preservice teachers' ICT course experiences and technological pedagogical content knowledge (TPACK) through ICT course evaluation. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25(4), 321-339. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9165-y>
- Kopish, M. & Marques, W. (2020) Leveraging technology to promote global citizenship in teacher education in the United States and Brazil. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(1), 45-69. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.3>
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Lemon, N. & Garvis, S. (2016). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching*, 22(3), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058594>
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Masoumi, D. (2020). Situating ICT in early childhood teacher education. *Education and Information Technologies*, 26(1). <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7>
- McGarr, O. & McDonagh, A. (2020). Exploring the digital competence of pre-service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1800501>
- Mesquita, E. C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *Revista de Educação*, 2(1), 3-19. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.15>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nakamoto, P. & Carvalho, A. A. (2020). Digital technologies in initial teacher education: a study in the masters in teaching at the University of Coimbra, Portugal. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-25. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4587>
- Nelson, M. J. & Hawk, N. A. (2020). The impact of field experiences on prospective preservice teachers' technology integration beliefs and intentions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103006>
- Pedro, A. (2015). *Tecnologias e Competências dos Professores do Ensino Básico para o séc. XXI*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/18408>
- Pedro, A., Piedade, J., Matos, J. F. & Pedro, N. (2019). Redesigning initial teacher's education practices with learning scenarios. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 266-283. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0131>
- Raffaghelli, J. E., & Richieri, C. (2012). A classroom with a view: Networked learning strategies to promote intercultural education. In Dirckinck-Holmfeld, L., Hodgson, V., and McConnell, D. (Eds.) *Exploring the theory, pedagogy and practice of networked learning* (pp. 99-119). New York: Springer.
- Reisoglu, I. & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>

- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S. & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F. & Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap!. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 46-60. <https://doi.org/10.14742/ajet.3504>
- Tran, T., Phan, H. A., Le, H. V. & Nguyen, H. T. (2020). ICT Integration in Developing Competence for PreService Mathematics Teachers: A Case Study from Six Universities in Vietnam. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(14), 19-34. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.14015>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass
- Valli, P., Perkkilä, P., & Valli, R. (2014). Adult pre-service teachers applying 21st century skills in th practice. *Athens Journal of Education*, 1(2), 115-129. Retirado de <http://www.atiner.gr/journals/education/2014-1-2-2-Valli.pdf>
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Mäkitalo-Siegl, K. & Sointu, E. (2018). Differences in pre-service teachers' knowledge and readiness to use ICT in education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 174-182. <https://doi.org/10.1111/jcal.12225>
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.3518>
- Wünsch, L. P. (2013). *Formação Inicial de Professores do Ensino Básico e Secundário: Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Mestrados em Ensino* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/8616>

POLITIQUES MISES EN ŒUVRE AU MEXIQUE POUR L'INCLUSION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'EDUCATION

Héctor Manuel MANZANILLA

Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional
hmanzanilla@ipn.mx

Zaira NAVARRETE

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México
znavarrete@filos.unam.mx

Lorena OCAÑA

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México
lorenaocana@filos.unam.mx

Résumé: Cette étude est basée sur l'analyse comparative de quatre programmes sectoriels d'éducation au Mexique (2001-2006, 2007-2012, 2013-2018 et 2019-2024), à travers trois catégories d'analyse : 1) l'innovation, 2) l'inclusion et 3) les TIC, les similitudes et les différences ont été recherchées afin de trouver des tendances. Parmi les principaux résultats, il a été constaté que les politiques publiques se fondent sur les propositions formulées par les organisations internationales, en adaptant les objectifs, les stratégies et les lignes d'action aux besoins intrinsèques du contexte socio-historique de leur lieu de mise en œuvre. De même, on a constaté l'existence d'une symbiose entre l'insertion de l'éducation, l'innovation, l'inclusion et la technologie et les politiques éducatives, ce qui nécessite une analyse approfondie pour visualiser la manière dont ces concepts convergent et sont orientés vers l'amélioration des processus éducatifs et la mise en œuvre de nouveaux projets, stratégies et méthodologies pour l'amélioration de l'apprentissage et la réalisation des objectifs fixés dans les agendas nationaux.

Mots clés: éducation, programme sectoriel, TIC

INTRODUCTION

De nos jours, l'éducation intègre de plus en plus l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, toujours dans l'intention claire d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Le travail des enseignants exige une mise à jour constante, qui doit être axée sur l'amélioration continue de leurs compétences. C'est pourquoi, compte tenu de la nécessité pour l'éducation de progresser à la vitesse que le monde globalisé exige d'elle, il faut davantage de formation pour relever les défis du présent. Au milieu de cette avancée vertigineuse des TIC, il est nécessaire de trouver de nouvelles réponses à des problèmes nouveaux et anciens. L'éducation comparée peut devenir un outil indéniablement dynamique dont l'application aux problèmes éducatifs peut apporter un éclairage nouveau sur la manière dont l'éducation est faite.

Au Mexique, au cours des vingt dernières années, les objectifs et les stratégies définis dans les programmes sectoriels se sont concentrés sur la résolution de cinq problèmes récurrents : la couverture, la qualité, l'attention portée à l'équité, l'égalité et la formation des enseignants. Ces problèmes exigent la création d'agendas publics orientés vers l'innovation, l'inclusion et l'utilisation d'outils tels que ceux offerts par les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour améliorer les processus éducatifs, produisant des changements qui ont un impact significatif et positif sur la société, la culture et l'économie, créant des citoyens avec des compétences complètes qui peuvent faire face à la société de la connaissance.

Cette recherche vise à analyser les politiques éducatives définies dans quatre programmes sectoriels d'éducation au Mexique, de 2001 à 2024, selon les catégories d'analyse suivantes : 1) innovation, 2) inclusion et 3) TIC, en utilisant une méthodologie comparative pour identifier les similitudes et les différences afin

d'établir les tendances, les convergences et les divergences (Navarrete et Rojas, 2017) situées dans chaque programme. Pour présenter les résultats de cette recherche, nous l'avons divisée en trois sections : la première section contextualise et relie les trois catégories d'analyse choisies, ainsi que leur constitution dans la sphère éducative au cours de la période stipulée ; la deuxième section présente les caractéristiques essentielles des quatre programmes sectoriels, en fonction de l'insertion de l'innovation, de l'inclusion et des TIC dans leurs objectifs, stratégies et lignes d'action proposés ; la deuxième section présente les caractéristiques essentielles des quatre programmes sectoriels, en fonction de l'insertion de l'innovation, de l'inclusion et des TIC dans leurs objectifs, stratégies et lignes d'action proposés ; dans la troisième section, on retrouve quelques notes comparatives qui nous permettent de comprendre les similitudes, les différences et les tendances de chaque programme examiné, ainsi que l'insertion des trois catégories dans la politique éducative au cours de la période étudiée.

INNOVATION, INCLUSION ET TIC

Il y a plus de 50 ans, le terme innovation est devenu une tendance, cependant, il n'avait pas le même sens que celui que nous lui attribuons aujourd'hui. Ainsi, le concept était lié aux changements survenus au sein des institutions éducatives en termes de couverture, ce qui nécessitait l'incorporation de tous les apprenants dans le système scolaire (Navarro et Navarrete, 2017). Suite aux réformes proposées à cette époque, axées sur l'augmentation des effectifs scolaires, on est arrivé à la conclusion que la formation des citoyens nécessitait non seulement une augmentation des effectifs, mais aussi des transformations qui récupèrent les caractéristiques et les besoins du contexte où se déroule l'acte éducatif afin de générer une plus grande qualité dans les processus d'enseignement-apprentissage.

Au cours des années 1970 et 1980, de nouvelles expériences d'enseignement ont été recherchées pour changer les réalités éducatives, en incorporant diverses modalités de formation dans les réformes éducatives qui ont permis l'innovation curriculaire (Fernández, 2015 ; Navarro et Navarrete, 2017), en mettant l'accent sur la formation des enseignants et sur les nouvelles composantes additionnelles - ressources curriculaires qui élargissent les compétences des élèves en fonction du développement technologique de l'époque. En 1990, l'innovation était à nouveau liée à l'idée de compétitivité internationale, qui cherchait à établir un lien entre l'équité et la qualité de l'éducation en termes d'efficacité et d'efficience des systèmes de formation. Créer pour l'économie, et donc adapter la politique publique au développement. Ainsi, des idées novatrices sont fournies pour la formation de citoyens qui peuvent contribuer au développement et à la productivité du pays, en comprenant l'éducation comme un moyen de promouvoir le progrès.

Aujourd'hui, les changements rapides induits par la société de la connaissance créent une incertitude quant aux prévisions, à la formation et aux compétences futures dans le domaine de l'éducation. Demande. Efficace dans tous les domaines de la vie (Lee, King & Jiménez, 2018). Par conséquent, le lien établi entre la créativité et l'innovation est désormais inévitable, car le premier peut être appliqué aux processus pédagogiques et au développement institutionnel, en modifiant le programme d'études en fonction de la variabilité et des besoins des différents contextes. Sur la base des paragraphes précédents, l'innovation pédagogique peut être définie par les changements qui ont lieu au sein des institutions éducatives, ce qui implique non seulement de modifier quelque chose, mais aussi d'introduire des rénovations qui ont un impact significatif sur le domaine de l'enseignement. De cette façon, le concept d'innovation est un phénomène auquel il est compliqué de donner un sens (Fernández, 2015), car il est défini en fonction du contexte et du

moment où il est mis en œuvre, de sorte que ce qui est considéré comme une innovation à un moment donné peut ne pas l'être à un autre.

En prenant comme référence la recherche réalisée par Fernández (2015), pour que quelque chose soit innovant au sein du système éducatif, il est nécessaire qu'il remplisse trois aspects fondamentaux : 1) il doit être nouveau, 2) il doit permettre une amélioration, 3) il doit produire un changement. Le terme "nouveau" fait référence à quelque chose qui est généré et institué pour la première fois dans le contexte éducatif, ou qui existait déjà mais qui est utilisé dans d'autres circonstances à des fins différentes. L'amélioration est le résultat de l'introduction d'innovations et ce concept va de pair avec le changement qui est produit avec une intentionnalité lorsqu'il est introduit dans le système éducatif. Sur la base de ce qui précède, l'innovation est une construction qui dépend d'une appropriation de chaque réalité et de chaque besoin (Tedesco, 1997), elle n'est pas anhistorique et, par conséquent, ne peut être transférée d'une réalité à une autre, elle doit donc toujours chercher à reconnaître les besoins de son propre temps et espace. Dans ce cas, les politiques éducatives internationales et nationales actuellement en vigueur font allusion à l'attention d'un autre aspect extrêmement important, la recherche de l'inclusion éducative qui permet de fournir une attention globale de manière équitable à tous les apprenants sur la base de stratégies innovantes qui génèrent du changement.

L'inclusion peut être définie comme un processus qui permet de répondre à la diversité des besoins des étudiants, étant un mécanisme permettant de combler les lacunes causées par l'exclusion sociale. L'inclusion éducative couvre un vaste champ d'action lié à l'accès à l'éducation des groupes historiquement exclus, aux processus interculturels et plurinationaux, à la formation des personnes handicapées, à la mobilité humaine (générée par les processus migratoires) et à l'attention portée à d'autres situations de vulnérabilité (UNESCO, 2020). Lors du Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation qui s'est tenu à Cali, en Colombie, en 2019, la conceptualisation suivante a été proposée:

L'inclusion est le processus de transformation qui consiste à garantir la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité, à respecter et à valoriser la diversité et à éliminer toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Elle concerne l'ensemble de la population, en particulier les personnes qui, pour diverses raisons, sont exclues des services de politique sociale (UNESCO, 2020: 29).

L'inclusion est, de nos jours, l'une des aspirations de tous les systèmes éducatifs d'Amérique latine, considérant qu'elle vise la constitution de sociétés plus justes, plus démocratiques et solidaires (Echeita et Duk, 2008 ; SITEAL, 2019). Malgré le fait que les politiques éducatives ont concentré une partie de leurs objectifs sur la couverture destinée aux groupes traditionnellement exclus par la démocratisation de l'accès, la vérité est que les taux de pauvreté se sont maintenus (Alcántara et Navarrete, 2014), une question qui continue d'être en suspens pour les agendas politiques mis en œuvre, ainsi que dans les objectifs et les stratégies proposés pour le développement de l'éducation. Il est important de mentionner qu'actuellement, une nouvelle forme de ségrégation s'est ajoutée aux écarts sociaux liés à la technologie, qui n'est pas accessible à tous les individus, les laissant à l'écart de divers programmes sociaux dont les demandes doivent être faites en ligne (Alcántara et Navarrete, 2014). Si l'un des objectifs de l'inclusion scolaire concerne l'accès et la participation des personnes à risque ou exclues, il devient nécessaire de mettre en œuvre des moyens innovants pour les intégrer dans le système éducatif et la société en général. C'est pourquoi les sociétés de la connaissance doivent s'appuyer fortement sur l'utilisation des TIC, qui sont utiles pour faire face aux

changements, au développement et aux diverses transformations (Cabero et Córdoba, 2009 ; Almirón et Paro, 2014).

Les technologies de l'information et de la communication constituent une ressource importante et parfois essentielle pour le développement intégral, social et professionnel des citoyens d'aujourd'hui, car elles sont considérées comme une réponse réelle et appropriée aux demandes et exigences actuelles de la société (Cabero et Córdoba, 2009). Ainsi, les TIC offrent la possibilité d'apporter des caractéristiques favorables à l'environnement éducatif telles que : a) l'apprentissage tout au long de la vie, b) un élargissement de l'offre et des possibilités de mise à jour, c) une augmentation de la rentabilité des ressources éducatives, d) une réduction de l'inégalité des possibilités d'accès et e) une exploitation des ressources technologiques, étant des éléments visant à améliorer les processus de formation (Rojas et Navarrete, 2019), à favoriser l'autonomie des étudiants, à éviter la marginalisation et à faciliter l'insertion. Ainsi, les TIC offrent une opportunité d'innover dans le domaine de l'éducation, en générant de nouvelles formes d'accès qui se traduisent par l'établissement de changements dans le système éducatif, favorisant l'inclusion des populations vulnérables et de tous les membres de la nation, offrant des moyens modernes pour répondre aux besoins des citoyens, en tenant compte de leur temps et de leur contexte. De cette façon, et sur la base de ce qui a été dit dans les paragraphes précédents, un lien entre l'innovation, l'inclusion et les TIC peut être observé.

INNOVATION, INCLUSION ET TIC DANS LES PROGRAMMES DU SECTEUR DE L'EDUCATION 2000-2024

Au Mexique, de multiples efforts ont été déployés pour intégrer les aspects liés à l'innovation, à l'inclusion et aux TIC dans les politiques éducatives ; il est important de souligner que ces concepts n'ont pas été pleinement intégrés dans les programmes sectoriels ; leur insertion est liée aux caractéristiques et aux besoins de l'époque et aux caractéristiques du contexte international et national. Dans ce sens, afin de comprendre comment les concepts d'innovation, d'inclusion et de liaison ont été développés au sein des politiques éducatives, nous expliquerons la manière dont ont été proposés les objectifs et les stratégies énoncés dans les programmes sectoriels, qui couvrent une période établie entre l'an 2000 et 2024, correspondant à quatre périodes de six ans.

Programme d'éducation nationale 2001-2006

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, issue du Forum mondial qui s'est tenu à Jomtien, en Thaïlande, en 1990, a souligné la nécessité d'apporter des changements dans l'éducation afin d'éliminer la discrimination et d'offrir des possibilités d'apprentissage à tous les groupes défavorisés. Bien que le terme n'ait pas été utilisé explicitement, elle a cherché à générer l'inclusion des populations vulnérables en répondant à leurs besoins éducatifs fondamentaux et en garantissant l'égalité d'accès à l'éducation (UNESCO, 1990).

En plus de la déclaration faite à Jomtien, dans les dernières années du XXe siècle, avec l'apparition des ordinateurs et d'Internet, une transformation rapide liée aux nouvelles technologies est devenue possible (Gutiérrez, Macías & López, 2017), ce qui a eu un impact significatif sur le développement de nouvelles politiques à insérer dans les systèmes éducatifs, en considérant les TIC comme un outil qui permettrait d'innover les processus éducatifs, le curriculum et la pratique de l'enseignement, en soutenant la pédagogie

qui était développée dans la salle de classe. C'est dans ce contexte qu'est apparu le Programme national d'éducation 2001-2006, qui proposait l'éducation comme un facteur décisif de transformation de la société, fondé sur le développement des citoyens, la démocratie, la construction d'un sentiment d'identité nationale et la contribution à la coexistence humaine, sur la base d'un diagnostic qui tenait compte des progrès réalisés en matière de couverture éducative, mais qui continuait à présenter des défis liés à : (a) l'équité, b) la qualité des processus éducatifs et c) l'intégration du fonctionnement des systèmes éducatifs qui se traduisent par trois principes fondamentaux : 1) l'éducation pour tous, 2) l'éducation de qualité et 3) l'éducation de pointe (SEP, 2001), ce dernier étant largement lié à l'innovation.

La montée des sociétés de la connaissance a été prise en compte dans l'élaboration des objectifs et des stratégies du programme ; le nouveau panorama politique, économique et social a fourni une occasion extraordinaire de proposer des améliorations et des changements en développant de nouvelles modalités éducatives qui s'adaptent aux besoins du contexte. En ce sens, les TIC ont été présentées comme un moyen d'ouvrir de nouvelles perspectives pour l'enseignement à distance, permettant de répondre aux problèmes d'accès de plus en plus évidents. L'innovation et les technologies de l'information et de la communication ont eu une présence importante dans le développement du programme et de l'époque (Moreno, 2004), étant présentées à partir des objectifs suivants : Objectif 1. Former un système d'enseignement supérieur ouvert, intégré, diversifié, flexible, innovant et dynamique, qui est coordonné avec les autres niveaux d'enseignement, avec le système scientifique et technologique, avec les programmes artistiques et culturels, et avec la société (SEP, 2001 : 210).

Les stratégies ont eu un impact sur la réalisation de projets qui toucheraient tous les domaines de la connaissance, en prêtant attention aux besoins de la population, en utilisant les TIC pour améliorer l'éducation. Ainsi, les innovations devaient être réalisées principalement à deux niveaux d'enseignement, l'enseignement de base et l'enseignement supérieur. La première comprenait la mise en œuvre de projets tels que le réseau scolaire d'informatique éducative, un projet d'enseignement de la physique et des mathématiques avec la technologie, et Enciclomedia, qui a fourni à des milliers de salles de classe une infrastructure technologique visant à compléter les activités d'apprentissage (SEP, 2001 ; INEE, 2016 ; Navarrete et al., 2020).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'élaboration de nouveaux critères a été recherchée pour soutenir l'autonomie des institutions à développer des projets de recherche, en plus de ce qui précède, la nécessité de fournir une plus grande couverture pour améliorer la qualité a été envisagée, en assurant l'équité dans l'accès en diversifiant l'offre, pour atteindre cet objectif les TIC ont été considérés comme un moyen de développer de nouvelles modalités d'enseignement à distance, ce qui permettrait l'accès au système pour la population vulnérable.

Programme du secteur de l'éducation 2006-2012

En 2006, l'éducation a commencé à être considérée comme une question cruciale qui aurait un impact significatif sur tous les domaines de la vie nationale, étant le principal moteur à partir duquel le Mexique avancerait vers un développement économique durable (INEE, 2016). Pour cette raison, l'objectif principal du système éducatif national était de former des citoyens critiques, organisés et participatifs à travers une société plus inclusive qui intégrerait les étudiants des secteurs les plus défavorisés et vulnérables (SEP, 2006).

Dans ce contexte, l'équité a commencé à être perçue comme une caractéristique des systèmes éducatifs compétents, raison pour laquelle elle a été introduite dans les politiques éducatives comme un point fondamental du développement de l'éducation au cours de ce semestre, donc à travers l'objectif 3. Élargir les possibilités d'éducation pour réduire les inégalités entre les groupes sociaux, combler les lacunes et promouvoir l'équité (SEP, 2006), des stratégies ont été présentées pour générer davantage de possibilités d'accès, en tenant compte de la mise en œuvre de bourses d'études (pour les enfants et les jeunes aux ressources limitées, ainsi que pour les mères célibataires), et de l'articulation d'une nouvelle offre éducative, destinée à tous les secteurs de la population. Par la suite, en 2011, a été fondée l'Université ouverte et à distance du Mexique, qui proposait une offre innovante, de qualité et flexible, faisant appel aux TIC pour améliorer les environnements et les processus d'apprentissage (SEP, 2012), cette nouvelle modalité d'enseignement supérieur a été présentée comme une innovation permettant à la population vulnérable d'entrer dans le système éducatif.

Outre le développement de nouvelles modalités éducatives faisant appel aux technologies de l'information et de la communication, un changement notable est apparu dans la politique éducative de la période en question, à savoir le développement et l'utilisation des TIC " comme axe et condition du renforcement et de l'amélioration du système éducatif national dans son ensemble, afin de fournir à la population d'âge scolaire une éducation basée sur les compétences et la possibilité d'accéder aux sociétés de la connaissance " (Rojas et Navarrete, 2019 : 58), se présentant comme un objectif central dans la configuration du programme, ces outils étant une fin et non un moyen dans l'agenda éducatif.

Sur la base de ce qui précède, le programme Digital Skills for All a été établi au niveau de l'éducation de base, qui non seulement envisageait la livraison d'équipements électroniques aux établissements d'enseignement, mais avait également pour objectif principal de développer les aptitudes et les compétences des étudiants et des enseignants, en s'adaptant aux normes internationales (Navarrete et al., 2020) pour répondre aux besoins de la population, en respectant les critères d'innovation, d'inclusion à travers les TIC.

Programme du secteur de l'éducation 2013-2018

Avec la publication du document L'UNESCO va de l'avant. L'Agenda 2030 pour le développement durable (UNESCO, 2017), il a été souligné que les systèmes éducatifs devraient garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité, favorisant le développement d'apprentissages utiles, de connaissances et de compétences qui pourraient être utilisées tout au long de la vie de l'apprenant, l'éducation étant l'axe central de la transformation sociale. Sur la base des préceptes internationaux, le troisième article constitutionnel a été réformé, orientant les objectifs du système éducatif vers la recherche de la qualité éducative, à travers des processus d'enseignement et d'apprentissage axés sur le développement intégral de l'être humain (DOF, 2018).

Ainsi, un bon système éducatif était considéré de qualité lorsqu'il pouvait offrir des opportunités d'inclusion comme moyen de favoriser l'équité sans reproduire les privilèges, permettant aux individus de participer aux sociétés de la connaissance en ayant accès à des connaissances actualisées et opportunes (SEP, 2013), améliorant leur capacité à communiquer, à travailler en groupe, à résoudre des problèmes et à utiliser efficacement la technologie, assurant ainsi la compréhension de l'environnement et l'innovation. Il est important de mentionner que dans le cadre de ce programme sectoriel, le déploiement d'une politique éducative qui fournirait un enseignement supérieur de qualité sur une base stratégique qui envisage

l'intégration des TIC dans les processus d'enseignement-apprentissage a été mis en évidence (Rojas et Navarrete, 2019). Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur (EES) ont été considérés comme une source pour la construction d'une nation plus prospère et avantageuse, capable d'innover par la recherche et la création de réseaux de connaissances pour répondre aux exigences productives et sociales (SEP, 2013).

En ce sens, dans le programme sectoriel pour la période de six ans 2013-2018, les catégories liées à l'innovation, l'inclusion et les TIC sont développées dans les aspects suivants : Assurer une plus grande couverture, inclusion et équité éducative parmi tous les groupes de la population pour la construction d'une société plus juste, dont les lignes stratégiques ont souligné l'importance de promouvoir de nouveaux modèles d'enseignement supérieur et secondaire supérieur en tenant compte des modalités non présentielles, en assurant le développement technologique pour promouvoir l'accès à toutes les personnes, en tenant compte des groupes vulnérables (indigènes, population analphabète, personnes aux ressources limitées et personnes handicapées) (SEP, 2013).

Promouvoir l'éducation scientifique et technologique en tant qu'élément indispensable à la transformation du Mexique en une société de la connaissance, où cette catégorie était largement liée au niveau de l'enseignement supérieur, ayant comme stratégies centrales le soutien à la recherche et le développement de réseaux de connaissances visant à partager les connaissances générées à ce niveau d'enseignement, encourageant la participation des EES et considérant le soutien du Conseil national de la science et de la technologie (SEP, 2013).

Parmi les programmes nationaux mis en œuvre autour du développement des technologies dans l'éducation de base figure le programme pilote d'inclusion numérique (2013-2015), mis en œuvre parallèlement au programme Compétences numériques pour tous, " dont l'objectif principal était d'identifier les éléments indispensables à la conception d'une politique publique d'adoption et d'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage " (Navarrete et al., 2020 : 147). Dans cette optique, la stratégie numérique nationale a de nouveau considéré les TIC comme un moyen d'améliorer l'éducation, en tenant compte de l'inclusion et du développement des compétences numériques comme l'un de ses catalyseurs.

Programme du secteur de l'éducation 2019-2024

Le début du mandat de six ans en 2018 a donné un nouveau tournant à la sphère éducative ; la recherche de la qualité est devenue un élan pour générer une éducation d'excellence qui aurait un impact significatif sur la formation de Mexicains incorruptibles, responsables, avec un sens de la communauté, une solidarité totale et une conscience environnementale, constituant ainsi un amour pour la patrie (SEP, 2019). Dans ce nouveau programme, le principe directeur est l'équité, le système d'éducation nationale étant au service des enfants, des adolescents et des adultes, renforçant l'inclusion et garantissant l'accès à l'éducation pour toute la population. Sur la base de ce qui précède, l'inclusion occupe une place prépondérante dans l'élaboration des politiques publiques, se présentant comme l'objectif 1. *Garantir le droit de la population mexicaine à une éducation équitable, inclusive, interculturelle et intégrale, en mettant l'accent sur l'intérêt supérieur des enfants, des adolescents et des jeunes.* En ce sens, comme dans le programme du semestre précédent, il met en évidence la nécessité de créer de nouveaux modes de transmission des connaissances, en utilisant les TIC pour mettre en œuvre des modèles d'enseignement à distance qui contribuent à l'accès à

la scolarité des personnes qui, pour des raisons économiques ou géographiques, n'ont pas pu entrer dans le système éducatif.

En plus de ce qui précède, 2. *Pour garantir le droit de la population mexicaine à une éducation excellente, pertinente et adaptée dans les différents types, niveaux et modalités du système éducatif national, conformément à ses stratégies*, il est important de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques innovantes visant à générer l'inclusion de la population dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, par le biais d'une utilisation pertinente des technologies de l'information, de la communication, de la connaissance et de l'apprentissage numérique (TICAD), dans chaque classe à tous les niveaux et modalités éducatives. À cette fin, il est essentiel de garantir un équipement adéquat des centres éducatifs, en orientant les efforts vers l'amélioration de l'apprentissage.

L'innovation à son tour est étroitement liée au développement des EES et à leur participation à la promotion de la recherche liée aux sciences, aux humanités et à la technologie, qui assurent un lien complet avec la satisfaction des besoins nationaux et régionaux, en orientant les stratégies vers le développement et la productivité économique du pays (SEP, 2019).

Par rapport aux projets proposés lors des précédents semestres, il n'existe toujours pas de programme visant à développer la mise en œuvre et l'incorporation des technologies de l'information, de la communication, de la connaissance et de l'apprentissage numérique en classe, bien qu'une première ébauche ait été présentée dans la réforme de la loi générale sur l'éducation (DOF, 2019), qui affirme la nécessité de soutenir le développement des compétences et des connaissances numériques des apprenants, ainsi que la mise en œuvre de modalités d'enseignement à distance qui contribuent à combler la fracture numérique et à réduire les inégalités au sein de la population.

Notes comparatives entre les programmes d'éducation sectorielle au Mexique

A partir de la contextualisation ci-dessus, nous soulignons ici quelques notes contrastées sur les politiques mises en œuvre au niveau national liées au développement des catégories ci-dessus, dans ce cas, en référence à l'innovation, l'inclusion et les technologies de l'information et de la communication.

Il convient de noter qu'au cours des deux dernières décennies, les agendas éducatifs ont proposé des objectifs et des stratégies spécifiques pour développer le système éducatif en abordant les questions liées à la couverture, à l'équité, à l'égalité et à l'introduction des TIC (soit comme un moyen, soit comme une fin) dans la salle de classe (voir tableau 1), avec le ferme objectif de fournir une éducation de qualité et, actuellement, une excellente formation. Il est important de mentionner que les quatre programmes sectoriels analysés mettent l'accent sur le lien entre l'innovation, l'inclusion et les TIC, sur la base des propositions des organisations internationales en termes de développement d'objectifs prioritaires pour répondre aux besoins éducatifs de la population et fournir une formation complète à tous les citoyens afin de leur permettre de s'intégrer de manière appropriée dans les sociétés de la connaissance.

En ce sens, l'innovation s'est avérée être présente principalement dans le développement des établissements d'enseignement supérieur, qui cherchent à générer de nouvelles connaissances et des réseaux de connaissances répondant aux besoins régionaux et nationaux ; À son tour, elle s'insère dans les programmes sectoriels en proposant les TIC comme un moyen de transformer les pratiques pédagogiques en classe et de soutenir le développement des activités d'enseignement. Ainsi, parmi les programmes qui se distinguent pour générer un soutien aux enseignants de l'éducation de base, on trouve *Enciclomedia* (2001-

2006), Digital Skills for All (2007-2012) et le *Programme pilote pour l'inclusion et la littératie digitale* (2013-2018), en observant une continuité (INEE, 2016) entre les projets proposés.

Un aspect essentiel que l'on peut observer comme une constante parmi les programmes sectoriels est le fait que les TIC s'ajoutent à l'innovation afin de parvenir à l'inclusion des populations historiquement vulnérables (SEP, 2019), à travers la génération et l'établissement de nouvelles modalités d'enseignement éducatif visant à générer une nouvelle opportunité d'accès pour ceux qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas accéder à l'enseignement présentiel.

Le programme sectoriel pour la période 2007-2012, a doté les TIC d'une valeur énorme, en les établissant comme un objectif prioritaire dans le développement de stratégies et de projets pour leur attention à tous les niveaux éducatifs, se présentant comme un axe et une condition pour le renforcement et l'amélioration du système éducatif national (Rojas et Navarrete, 2019), étant un tremplin pour la génération de l'Université ouverte et à distance, qui aiderait substantiellement à l'amélioration de l'inclusion éducative.

Dans le cas de la catégorie liée à l'inclusion, celle-ci a commencé à prendre son envol dans les deux derniers programmes sectoriels, apparaissant comme un principe directeur dans le programme correspondant à la période 2013-2018, où l'accent est mis sur l'attention à la population qui, jusqu'à présent, était ségréguée (DOF, 2019) par les conditions économiques, la race, le sexe, le handicap ou la situation géographique et sur la constitution de nouvelles méthodologies pédagogiques qui se concentrent sur l'attention de tous les élèves dans les classes.

Programme PNE	Objectif	Innovation	Inclusion	Connexion à	Programmes dans les TIC
2001-2006	Étendre et diversifier la couverture de la science et de la technologie en élaborant des objectifs et des stratégies visant à améliorer le développement national.	L'innovation est étroitement liée au renforcement de la recherche en éducation, qui s'effectue par le biais d'activités universitaires menées par les EES. Relier les résultats des chercheurs aux besoins de la société, afin de promouvoir le développement social, culturel et économique.	Le concept d'inclusion n'est pas mentionné directement, mais il est rendu explicite dans l'élaboration du plan, dans le but d'offrir de plus grandes opportunités éducatives, réduisant ainsi les inégalités.	Les TIC sont un moyen d'influer sur le développement de l'éducation, ce qui pose de nouveaux défis financiers, technologiques et pédagogiques. L'objectif est d'améliorer les pratiques pédagogiques en classe en les utilisant comme outils de soutien à l'enseignement.	Enciclomedia
2006-2012	Il cherche à donner une continuité aux politiques du plan précédent, en considérant les principes de qualité et d'équité comme des principes directeurs. L'éducation est considérée comme un moyen de transformer la société.	Le programme présente l'innovation dans le développement de la recherche, de la science et de la technologie au sein des EES. Afin de relier les TIC en les visualisant comme un moyen de créer de nouvelles pratiques dans la classe.	Le concept d'inclusion n'apparaît pas encore dans le programme, il peut donc être pris en relation avec l'équité, pour laquelle l'objectif est d'élargir les opportunités éducatives afin de réduire les inégalités entre les groupes sociaux, comblant ainsi les écarts existants. les possibilités d'éducation afin de	La promotion des TIC au cours de ce mandat de six ans est extrêmement importante, car elles sont considérées à la fois comme un moyen et une fin. Elles constituent un objectif directeur dans l'élaboration des programmes éducatifs et donnent une impulsion à leur développement et à leur utilisation pour soutenir l'apprentissage,	Habilidades Digitales para Todos [Des compétences numériques pour tous]

			réduire les inégalités entre les groupes sociaux et de combler ainsi les lacunes existantes. Dans ce sens, les TIC sont utilisées comme un moyen de rapprocher l'éducation des communautés par la création de nouvelles modalités d'enseignement telles que l'université ouverte et à distance.	élargir les compétences de la vie courante, promouvoir la recherche et l'innovation et aborder l'équité en matière d'éducation.	
2013-2018	Son objectif principal est la recherche d'une éducation de qualité, par le biais d'une formation visant le développement intégral des individus, avec l'équité comme principe directeur.	La capacité d'innovation est proposée comme l'un des facteurs qui font la différence sur la voie du développement (SEP, 2013), en tenant compte du fait qu'elle s'effectue au niveau supérieur, notamment au niveau postuniversitaire, où la créativité et la génération de connaissances sont plus importantes. La création de réseaux de connaissances est proposée pour relier les besoins productifs et sociaux de la nation.	Le terme d'inclusion est introduit dans le programme, en tant que principe directeur du développement de l'éducation, en le positionnant comme un moyen de garantir des opportunités d'accès, de permanence et de progrès à tous les niveaux de l'éducation. Afin de favoriser l'accès à l'éducation des groupes vulnérables, l'idée d'utiliser les TIC comme un moyen de créer de nouvelles modalités d'enseignement, ainsi que d'innover les pratiques pédagogiques en classe, est proposée.	Les TIC sont à nouveau considérées comme un moyen de renforcer l'éducation à tous les niveaux et dans toutes les modalités. Les actions relatives aux TIC sont axées sur le renforcement des compétences des élèves et la formation des enseignants pour favoriser leur compréhension et leur utilisation efficace en classe, ce qui favorise la compréhension de l'environnement dans lequel nous vivons et encourage l'innovation.	Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital [Programme pilote d'inclusion numérique et d'alphabetisation]
2019-2024	Son objectif principal est de promouvoir une éducation d'excellence, l'équité et l'inclusion étant les axes d'orientation et d'autorisation pour atteindre les objectifs fixés.	L'innovation est présentée comme un moyen de mettre en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques inclusives, visant à renforcer les processus d'enseignement et d'apprentissage pour améliorer la qualité de l'éducation. Cette innovation sera soutenue par ICTCAD pour développer les processus	L'inclusion est considérée comme un axe central dans le développement des stratégies et des projets dans le domaine de l'éducation, sous la prémisses de " ne laisser personne de côté " (UNESCO, 2020 ; SEP 2019), la mise en œuvre de diverses opportunités éducatives qui garantissent l'accès au système pour toute la population, en particulier pour ceux qui sont dans une	Les TIC-CAD sont considérés comme des outils inhérents au processus éducatif, et l'objectif est donc de garantir un équipement adéquat dans les centres éducatifs qui permettent l'inclusion à tous les niveaux de la population, grâce à leur introduction dans une perspective critique des matériaux disponibles.	N/A

		d'enseignement, en favorisant la constitution de compétences numériques et l'utilisation de la technologie en classe.	situation de vulnérabilité, sont proposées comme lignes d'action.		

Tableau 1. *Aperçu comparatif des programmes d'éducation sectorielle au Mexique*
Source: élaboration propre basée sur SEP, 2001, 2007, 2013, 2019 ; Rojas et Navarrete, 2019.

CONCLUSIONS

Par rapport au panorama national, nous avons constaté une insertion de l'innovation éducative, surtout dans les premières années dans l'évolution des institutions d'enseignement supérieur et son impact sur la génération de nouvelles connaissances, ainsi que dans la formation de réseaux de connaissances orientés vers l'attention des besoins productifs et sociaux. En outre, cette catégorie a également été considérée comme un tremplin pour la mise en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques qui renforcent les processus d'enseignement et d'apprentissage grâce à l'utilisation des TIC.

L'inclusion éducative est un concept récurrent au sein des programmes sectoriels en raison des propositions internationales, largement liées à l'Agenda 2030, et notamment à l'Objectif de développement durable 4, qui souligne la nécessité d'inclure les secteurs vulnérables dans des systèmes éducatifs équitables et visant une éducation de qualité. Dans le cas du Mexique, l'inclusion a fait appel aux outils technologiques, principalement pour accroître la couverture et atténuer le retard éducatif des populations les plus marginalisées, en créant de nouvelles ressources éducatives et des modalités d'apprentissage à distance.

En étroite relation avec le développement des TIC, un lien entre les politiques éducatives et les technologies a été observé, compte tenu des avantages de leur incorporation dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et de la façon dont elles peuvent être bénéfiques en ce qui concerne l'innovation des méthodes et pratiques de formation et l'inclusion des populations les plus vulnérables. Les politiques publiques nationales ont mis l'accent sur l'intégration des TIC dans toutes les modalités et tous les niveaux d'enseignement ; cependant, il est encore nécessaire de mettre en œuvre des stratégies et de mener des actions plus énergiques qui permettent une plus grande croissance de leur couverture au niveau national (Rojas et Navarrete, 2019).

Enfin, il est important de mentionner que la symbiose entre l'éducation, l'innovation, l'inclusion et la technologie, dans son insertion dans les politiques éducatives nationales, est complexe ; nous considérons qu'une analyse approfondie est nécessaire pour nous permettre de visualiser la manière dont ces concepts sont liés, reconnectés et orientés vers l'amélioration des processus de formation et la mise en œuvre de nouveaux projets, stratégies et méthodologies pour l'amélioration de l'apprentissage et la réalisation des objectifs fixés dans les agendas nationaux.

RÉFÉRENCES

Alcántara Santuario, A., y Navarrete Cazales, Z. (2014). "Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México", [Inclusion, équité et cohésion sociale dans les politiques d'enseignement supérieur du Mexique] *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (60), 213-239. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/179/179>

- Almiron, M. E., y Porro, S. (2014). "Las TIC en la enseñanza, análisis de casos". [Les TIC dans l'éducation, études de cas] *Revista electrónica de investigación educativa*, XVI(2), 152-160. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/341/950>
- Beltrán Sánchez, J. A., García López, R. I., Ramírez Montoya, M. S., y Tanóri Quinta, J. (2019). "Factores que influyen en la integración del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital en la docencia en escuelas primarias", [Facteurs influençant l'intégration du programme d'inclusion et d'alphabétisation numérique dans l'enseignement primaire] *Revista electrónica de investigación educativa*, XXI, 1-11. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2088/1800>
- Cabero Almenara, J., y Córdoba Pérez, M. (2009). "Inclusión educativa: inclusión digital". [Inclusion éducative : inclusion numérique] *Revista educación inclusiva*, 2(1), 61-77. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion_educativa.pdf?sequence=2
- Diario Oficial de la Federación. (2019) *Ley General de Educación*. [Loi générale sur l'éducation] Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2018) *Artículo Tercero Constitucional*. [Troisième article constitutionnel] Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2010) Inclusión educativa, [L'éducation inclusive] *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VI(2), 1-8. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se
- Fernández Lamarra, N. (2015). "Parte 1. El concepto de innovación". [Partie 1 : Le concept d'innovation] En N. Fernández Lamarra, *La innovación en las universidades- Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero. 25-91. Disponible en: http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/untref_-_la_innovacion_en_las_uunn.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Mapeo y análisis de la evolución de la política educativa* [Cartographie et analyse de l'évolution de la politique éducative] en México. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>
- INEE. (2018). "La política educativa en México". [Politique d'éducation au Mexique] En INEE, *La política educativa en México desde una perspectiva regional*, 11-40. México: INEE. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>
- Lee, J., King, E., y Jiménez, E. (2018). *Innovación para el aprendizaje*. [L'innovation au service de l'apprentissage] Disponible en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/innovaci%C3%B3n-para-el-aprendizaje>
- Moreno Moreno, P. (2004). "La política educativa de Vicente Fox (2001-2006)". [La politique d'éducation de Vicente Fox (2001-2006)] *Tiempo de educar*, 5(10) 9-35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., y Ocaña Pérez, L. (2020). "Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica". [Les politiques mises en œuvre par le gouvernement mexicain face à COVID-19. Le cas de l'éducation de base] *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Número Especial) 143-172. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/100/474>

- Navarrete Cazales, Z., y Rojas Moreno, I. (2017). "Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas". [Formation et pratique des enseignants soutenues par les TIC à l'Université nationale autonome du Mexique. Notes comparatives] En M. A. Navarro y Z. Navarrete (Coords.) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 213-224. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/353957763_Formacion_y_practica_docente_apoyada_en_TiC_en_la_Universidad_Nacional_Autonoma_de_Mexico_Notas_comparativas
- Navarro Leal, M. A., y Navarrete Cazales, Z. (2017). "Innovación ¿para qué?". [L'innovation pour quoi faire?] En M. A. Navarro Leal y Z. Navarrete Cazales (coords.) *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 11-19. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321685075_Innovacion_en_educacion_Gestion_curriculo_y_tecnologias
- Rojas Moreno, I., y Navarrete Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*. [Modalités d'enseignement supérieur non présentiel au Mexique: composition, tendances et défis] México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. 182 pp. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. [Plan de développement national 2001-2006] Disponible en: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. [Plan de développement national 2007-2012] Disponible en https://catedraunescondh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf
- SEP. (2012). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. [[Plan de développement national 2007-2012] Disponible en https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_051112.pdf
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. [[Plan de développement national 2013-2018] Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. [Plan de développement national 2019-2024] Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2018). *Estrategia de Innovación Educativa y Uso de las TIC para el Aprendizaje [Stratégie pour l'innovation éducative et l'utilisation des TIC pour l'apprentissage] (Etic@)*. Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_5012.pdf
- SITEAL. (2019). *Inclusión y equidad educativa*. [Inclusion et équité en matière d'éducation] Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf
- Trucco, D., y Espejo, A. (2013). "Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo: el caso del Plan Ceibal del Uruguay". [Principaux déterminants de l'intégration des TIC dans l'usage

éducatif : le cas du plan Ceibal en Uruguay] *Políticas sociales*. 177. Disponible en: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/6191>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2008) *Estándares de competencias en tic para docentes*. [Normes de compétences en TIC pour les enseignants] Disponible en: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

UNESCO. (2020). *Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo*. [Boîte à outils pour l'inclusion dans le secteur de l'éducation] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634?posInSet=130&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: A PERSPETIVA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

João Eduardo MARTINS

Faculdade de Economia da Universidade do Algarve; CICS.NOVA – FCSH NOVA

jrmartins@ualg.pt

Henrique FIRMINO

Faculdade de Economia da Universidade do Algarve

a64796@ualg.pt

Resumo: Este texto tem como objetivo a apresentação e discussão dos resultados de um estudo exploratório sobre a educação à distância em contexto de pandemia a partir da perspectiva dos estudantes universitários, levado a cabo numa instituição de ensino superior público, com estudantes da licenciatura em sociologia. O estudo segue uma metodologia de carácter qualitativo em que se procura conhecer em profundidade as perspetivas dos estudantes universitários sobre a experiência do processo de ensino-aprendizagem à distância institucionalizado em Portugal, na sequência do processo de confinamento que levou ao encerramento compulsivo das escolas e universidades e que fez com que centenas de milhares de estudantes dos mais diversos níveis de ensino passassem a aprender a partir de casa. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas a seis estudantes universitários e o material empírico produzido foi objeto de tratamento a partir de uma análise temática de conteúdo sobre a forma da *Framework Analysis*. Os principais resultados desta investigação de carácter exploratório indiciam que o ensino à distância foi perspetivado pela maioria dos entrevistados como uma forma educativa alternativa que teve a grande função de impedir que o sistema de ensino tivesse bloqueado, permitindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e a certificação dos estudantes. A sociedade em rede, para usar a designação com que o sociólogo Manuel Castells a caracteriza, assente no desenvolvimento das referidas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, foi fundamental para que o sistema de ensino universitário continuasse o processo de produção e de reprodução educativo e social. O material empírico analisado permite também identificar algumas das principais limitações do processo de educação à distância em contexto de confinamento e de pandemia. As desigualdades sociais e educativas de acesso e de uso das tecnologias digitais; as desiguais condições do espaço doméstico e familiar, os diferentes modos de relação à aprendizagem a partir de casa, são aspetos que aparecem como condicionantes do ensinar e aprender à distância num contexto de pandemia globalizada.

Palavras-chave: Educação à distância, pandemia, estudantes universitários

INTRODUÇÃO: UMA PANDEMIA DISRUPTIVA PARA O SISTEMA DE ENSINO

A Pandemia Covid-19 quando aparece no primeiro trimestre de 2020, torna claro que estamos perante um fenómeno social total (Mauss, 2003) que se impõe com toda a sua força e traz à evidência o fato de vivermos numa sociedade de risco global. (Beck, 1992). Com consequências na saúde pública, na economia, na política, na democracia e no Estado de Direito, na cultura, na pobreza e nas desigualdades sociais, teve também consequências enormes nos sistemas educativos de todo o mundo. Tal como refere Susana Marrtins (2020):

“Os meses de março e abril de 2020 foram marcados pelo fecho total ou parcial das escolas um pouco por todo o mundo. No início desse mês de abril, cerca de 91% dos estudantes, em termos mundiais, foram afetados pelo encerramento, pelo menos em parte, das escolas, com efeitos relativamente generalizados em 193 países. Esta foi mesmo a consequência mais drástica e direta da pandemia nos sistemas educativos.” (Martins, 2020, p. 38)

Em Portugal, tal como em muitos países por todo o mundo, as escolas sofreram um encerramento compulsivo, com os alunos dos mais diversos níveis de ensino a serem obrigados a ir fazer escola em casa, através do ensino à distância, ou utilizando a terminologia de outros autores, passar a fazer o processo de

ensino-aprendizagem através do Ensino Remoto de Emergência (Muchacho et al, 2021), fazendo com que muitos dos alunos ficassem a ver a sala de aula aos quadrinhos (Ferreira, 2020). O fazer escola no espaço escolar foi bruscamente interrompido e a escola mudou-se para casa. E o que aconteceu no Ensino Superior? É esta a pergunta à qual procuramos dar resposta neste texto em que apresentamos e discutimos os resultados de um estudo exploratório sobre a educação à distância em contexto de pandemia a partir da perspetiva dos estudantes universitários, levado a cabo numa instituição de ensino superior público, a Universidade do Algarve, com estudantes da licenciatura em sociologia. Para além dos dados empíricos recolhidos, mobilizamos a informação que resulta de uma incursão em alguns dos estudos já produzidos sobre este fenómeno para refletir sociologicamente sobre esta problemática. O estudo segue uma metodologia de carácter qualitativo em que se procura conhecer em profundidade as perspetivas dos estudantes universitários sobre a experiência do processo de ensino-aprendizagem à distância institucionalizado em Portugal, na sequência do processo de confinamento que levou ao encerramento compulsivo das escolas e universidades e que fez com que centenas de milhares de estudantes dos mais diversos níveis de ensino passassem a aprender a partir de casa. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas a estudantes universitários e o material empírico produzido foi objeto de tratamento a partir de uma análise temática de conteúdo sobre a forma da Framework Analysis. As entrevistas foram realizadas com recurso à plataforma Zoom. Neste texto começamos por fazer uma discussão conceptual sobre as noções de educação à distância diferenciando-a do ensino remoto de emergência para em seguida apresentarmos os principais resultados de investigação.

DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE ENSINO À DISTÂNCIA?

O ensino dito “à distância” estreia-se em Portugal com o lançamento da Universidade Aberta no final da década de 80 do século XX, com o objectivo de fornecer um ensino completamente à distância, favorecendo trabalhadores-estudantes e outros integrantes desta nova modalidade (Rosário, 2016). É a partir daqui que se desenvolve esta nova modalidade de ensino não presencial, que aliado ao facto da internet estar perto de se espalhar mundialmente permitiu desenvolver novos métodos de ensino.

“Com a emergência das potencialidades abertas com a internet, os modelos de ensino superior à distância atingem uma maior taxa de expansão e um salto qualitativo, e começam a fazer parte da oferta formativa de várias instituições de ensino superior em Portugal (Rosário, 2016: 47).

O ensino à distância foi, portanto, o resultado do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação uma vez que estas tiveram um impacto tremendo nas várias esferas de atividade da vida quotidiana. De acordo com Moore e Kearsley (1996) o Ensino à Distância é,

“Um processo de ensino-aprendizagem, que requer técnicas especiais de conceção de ensino, em que o professor e o aluno estão geograficamente distantes, e a sua interação é estabelecida preferencialmente através dos meios eletrónicos, requerendo uma grande organização institucional.”

Segundo a UNESCO (2002) o Ensino à Distância é,

“Um processo educacional em que a totalidade ou parte da aprendizagem é conduzida por alguém separado no espaço e no tempo do aluno, onde a maior parte da comunicação (...) é feita através de meios eletrónicos”.

Godinho (2020) propõe uma definição semelhante à da UNESCO, na medida em que vê o Ensino à Distância como um modelo de ensino onde há uma separação espacial e temporal entre o professor e os

alunos, que usa métodos e práticas pedagógicas inovadoras e centrados nos alunos e na sua participação ativa, aliadas às novas tecnologias e plataformas digitais como suportes às novas formas de aprendizagem.

Por sua vez, o Ensino Remoto de Emergência, é um modelo de ensino usado em tempo de crise ou emergência nacional onde os professores se adaptam às circunstâncias vividas e arranjam meios para dar aulas independentemente do contexto (Godinho, 2020). Há toda uma readaptação dos métodos e técnicas de ensino com o objetivo de manter o sistema educativo em andamento. De acordo com Hodges et al. (2020),

“O principal objetivo nestas circunstâncias não é recriar um sistema educativo robusto, mas sim providenciar acesso temporário à instrução e respetivo suporte, de um modo que seja rápido de implementar e que esteja disponível, de maneira confiável, durante uma emergência ou crise.

Mediante esta situação Moreira, Henrique e Barros (2020: 352) consideram que,

“Suspensas as atividades letivas presenciais, por todo o mundo, isso gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência”.

A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Um primeiro resultado a destacar é a valorização da continuidade do processo de ensino-aprendizagem que está associado ao receio da disrupção escolar. Um primeiro tema de análise remete para a experiência dos entrevistados que consideram que o ensino remoto de emergência foi fundamental, na medida em que permitiu a continuação das aulas, *“preferia isto a não ter aulas”*. Trata-se de uma medida à *“falta de melhor”* que permitiu a continuação do semestre letivo e a certificação escolar, mesmo que a maior parte dos entrevistados preferissem claramente o ensino presencial.

Um segundo tema permite-nos perceber que os entrevistados têm uma percepção de que a Instituição de Ensino Superior deu uma boa resposta à interrupção pandémica. A ideia de que a Universidade esteve à altura do desafio da transição para o ensino à distância, que conseguiu responder com uma rápida adaptação tecnológica e que os principais atores envolvidos fizeram o que estava ao seu alcance para assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

“Eu penso que sim, a Universidade esteve à altura, os sistemas informáticos estiveram à altura, a Universidade inclusivamente cede licenças de programas informáticos aos alunos como é o caso do SPSS, entre outros.” (Entrevistado 2)

“Eu acho que sim, acho que a Faculdade teve respostas bem rápidas para esta situação que foi quase de um para o outro, quando entrámos no ensino online, acho que teve respostas bastante rápidas e certeiras.” (Entrevistado 6)

“Foi uma transição tão pacífica quanto obrigatória.” (Entrevistado 1)

“Foi uma transição célere e bem conseguida.” (Entrevistado 2)

Para alguns dos entrevistados o ensino à distância foi experienciado negativamente porque estando a trabalhar, foi-lhes difícil conciliar o teletrabalho com os estudos, este é o caso específico dos trabalhadores-estudantes; enquanto que para outros dos entrevistados, esta modalidade de ensino-aprendizagem não é produtiva.

“Foi um bocado má, porque estava a trabalhar e a estudar e os horários coincidiam muito, e então nem sempre consegui prestar a atenção devida a nenhuma das duas coisas, porque estava a tentar fazer as duas coisas ao mesmo tempo.” (Entrevistado 4)

“Depois a nível de produtividade acho que é zero, porque há muitas distrações na nossa casa, seja da televisão, seja do computador, sejam pessoas a passar” (Entrevistado 3)

Outro tema em análise diz respeito à preparação tecnológica para o ensino à distância. Esta questão cruza-se com a questão essencial das desigualdades educativas e digitais por vários motivos. Os estudantes podem não ter acesso a computadores ou outros dispositivos digitais que lhes permitam ter acesso às aulas. A sua zona de residência não lhes permitir acesso às redes digitais ou ter uma rede que permite um acesso em más condições.

Tendo acesso a computadores e/ou outros dispositivos digitais, eles estão a ser partilhados com outros familiares no espaço doméstico, o que lhes limita o tempo de acesso a este recurso fundamental, ou ainda estarmos perante a existência de desigualdades no uso dos recursos digitais. Se a maior parte dos entrevistados diz estar bem preparado para o ensino à distância, não nos esqueçamos que estamos perante uma geração de “nativos digitais”, encontramos também casos de estudantes que nos disseram que a transição para o ensino à distância fez-se de forma conturbada e que não se sentiram preparados para enfrentar esta situação.

“Aqui em baixo sim, lá em cima em Viana não tanto, porque na altura eu era a única que tinha computador, tenho mais dois irmãos, ambos estávamos em ensino online e eu era a única que tinha computador, ou seja, tínhamos que gerir o computador e tínhamos que gerir com os telemóveis muitas das vezes e a questão da internet muitas das vezes usada por três pessoas também não era a melhor.” (Entrevistado 6)

Quanto às dificuldades sentidas no processo de ensino-aprendizagem à distância, o discurso dos entrevistados permite-nos identificar um conjunto de dificuldades de contornos múltiplos. Dificuldades associadas à falta de competências técnicas na adaptação às plataformas online usadas para o ensino à distância, sobretudo os alunos mais velhos que falam numa “aprendizagem nova” e numa “self aprendizagem”. Dificuldades associadas ao relacionamento professor/aluno (ou a falta dele), valorizando-se a interação face a face entre professores e alunos e salientando a dificuldade em interagir online, apontando também a falta da expressividade da comunicação online. Dificuldades associadas à falta de concentração, devido às condições contextuais do espaço doméstico – os entrevistados falam de “falta de atenção” e de muitas distrações em casa e passam a percepção de que a nossa casa nem sempre é o melhor espaço de trabalho e estudo.

“A questão de conseguir focar-me, efetivamente, nas aulas quando a minha filha também estava em confinamento obrigatoriamente, quando a escola estava fechada e isso obrigava-me a dividir a atenção com ela.” (Entrevistado 2)

“Acho que a questão de me conseguir concentrar estando em frente a um computador ou a um telemóvel e perceber que aquilo era aula mesmo. (...) o ter que estar atenta naquele momento, acho que foi uma das minhas maiores dificuldades em me adaptar.” (Entrevistado 6)

Os entrevistados reforçam a necessidade que têm das relações de socialização presencial e da confraternização entre pares. Apesar dos avanços tecnológicos permitirem que o percurso educativo não seja interrompido parece perder-se a essência das relações sociais de proximidade presenciais.

“A comunicação entre alunos e professores, a interação (...) é aquela proximidade que nós temos nas aulas presenciais, dar opiniões ou intervir, fazer perguntas que não há no ensino à distância ou não há com tanta frequência” (Entrevistado 4).

“É o contacto! O contacto visual e a interação entre as pessoas, os indivíduos, e acho que essa interação é diferente, é muito diferente entre o ensino presencial e online” (Entrevistado 5).

“O ensino à distância para mim é a conversa do professor para ninguém, não sei se me fiz entender (...) é um monólogo” (Entrevistado 3).

São assinaladas ainda dificuldades na gestão do tempo. Tudo se passa como se a gestão do tempo no ensino à distância em contexto de confinamento colocasse desafios que alguns estudantes têm dificuldade em dar resposta.

“Nós gerimos um bocadinho o nosso tempo, parece que não temos aquele peso de faltar à aula se não for à aula, o ensino presencial tem a parte física, tem o contacto físico, a obrigatoriedade de ir às aulas, estar presente, chegar a horas, não sair a meio só porque me apetece mastigar uma pastilha ou fumar um cigarro, dá-nos alguma responsabilidade e organização que o ensino à distância não tem.” (Entrevistado 2)

Por fim, são referidas dificuldades perante uma forma de aprendizagem mais autónoma que faz o estudante depender mais de si e do seu investimento individual, o que permite levantar a hipótese de que a autonomia face ao processo de aprendizagem à distância pode ser muito desigualmente repartida consoante as propriedades sociais dos estudantes;

“Bem, o ensino presencial é um ensino mais físico, com contacto mais físico e mais acompanhado que o ensino à distância, o ensino à distância é um ensino mais autónomo que exige do aluno mais concentração, maior dedicação, e sobretudo maior capacidade de organização.” (Entrevistado 2)

“Essencialmente a perspetiva e a perceção das coisas, é diferente perceber determinadas coisas quando estás na sala de aula e a perceção das mesmas quando estás numa plataforma zoom. Numa sala de aula muitas vezes uma aula torna-se num diálogo entre os professores e os alunos, isso é mais difícil de se conseguir numa aula zoom, as aulas quase que são conferências.” (Entrevistado 1)

Quanto às vantagens do ensino à distância, as vantagens percebidas por alguns dos entrevistados no ensino à distância no Ensino Superior são mediadas sobretudo por razões de foro material e instrumental. Os estudantes realçam os aspetos como a poupança económica, o facto de se ficar em casa permite aos estudantes evitar um conjunto de gastos extra que teriam se fossem presencialmente à Universidade, tais como os gastos em combustível, a alimentação e o arrendamento.

“O confinamento foi uma poupança grande em combustível, não só pela via de não ir à Universidade, mas pela via de não me deslocar para uma série de sítios que faria não estando em confinamento. Economicamente, isto é mau falar, mas para mim, economicamente, o confinamento foi vantajoso” (Entrevistado 2).

“As vantagens são o fato dos professores poderem estar num sítio completamente diferente, de os alunos deslocados poderem ficar em casa, o que implica menos custos de transportes, arrendamento, comida, etc...” (Entrevistado 4).

Outros testemunhos destacam o potencial daquilo que poderíamos designar por descontextualização espacial das relações sociais de ensino-aprendizagem do ensino à distância, pois os indivíduos estando munidos das ferramentas tecnológicas e sendo portadores das competências digitais que permitem a sua utilização, o processo educativo pode ser universal e globalizado

“As vantagens são que chega a todo o lado o mínimo de aprendizagem e de ensino. (...) as vantagens de facto é que este ensino bem ou mal chega a todo o lado, desde que se tenham as ferramentas, internet, computador, etc” (Entrevistado 6).

PARA CONCLUIR

Os principais resultados desta investigação de carácter exploratório indiciam que o ensino à distância foi perspetivado pela maioria dos entrevistados como uma forma educativa alternativa que teve a grande função de impedir que o sistema de ensino tivesse bloqueado, permitindo a continuidade do processo de

ensino-aprendizagem e a certificação dos estudantes. A sociedade em rede, para usar a designação com que o sociólogo Manuel Castells a caracteriza, assente no desenvolvimento das referidas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi fundamental para que o sistema de ensino universitário continuasse o processo de produção e de reprodução educativo e social.

O material empírico analisado permite também identificar algumas das principais limitações do processo de educação à distância em contexto de confinamento e de pandemia. As desigualdades de acesso e de uso das tecnologias digitais. As desiguais condições do espaço doméstico e familiar. Os diferentes modos de relação à aprendizagem a partir de casa. A educação à distância não é só uma questão de tecnologia mas também de pedagogia, o que faz levantar a importância de reflectir e investigar a pedagogia da educação à distância como um elemento fundamental da relação educativa mediada tecnologicamente.

REFERÊNCIAS

- Andrade, P. (2005). Sociologia do e-Learning: uma análise de escrita sociológica in 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Aveiro, Outubro 2005. Aveiro: SOPCOM, 425 – 434.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Londres, Sage Publications.
- Ferreira, V. S. (2020). A contaminação das ciências sociais num mundo aos quadrinhos. *Life Research Group Blog*, ICS;Lisboa. Disponível em <https://liferesearchgroup.wordpress.com/2020/04/01>
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino à distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempo de pandemia. *Revista UilPS*, 8 (4), 194-205.
- Hodges et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>
- Martins, Susana (2020). A Educação e a Covid-19: Desigualdades, experiências e Impactos de uma pandemia não anunciada, in Carmo, Renato Miguel do; Tavares, Inês e Cândido, Ana Filipa (orgs). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*, Lisboa, Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Moore, M. e Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moreira, J. A. M., Henriques, S. e Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364.
- Morgado, J. C., Sousa, J. e Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Revista Práxis Educativa*, 15, 1-10.
- Muchacho, L. et al (2021). Covid-19 e desigualdades escolares: Uma análise da investigação sobre os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 59, 183-201.
- Rosário, L. (2016). *A Educação à Distância Na Pós-Graduação: Um estudo sociológico exploratório sobre as opiniões e experiências dos atores*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- UNESCO (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Disponível em: www.unesco.cl/port/atematica/formdesarrdocente/docdig/index.act .

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DAS DIDÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Albertina Cudiqueba MECUPALE

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

albemecupale@gmail.com

Resumo: O desenvolvimento curricular é a operacionalização do plano de ação das unidades das diferentes unidades curriculares, percorrendo todas as etapas acadêmicas e científicas que os pressupostos didáticos orientam. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo que abarca diferentes etapas. Para compreender como os estudantes de educação de infância caracterizam o desenvolvimento curricular das didáticas específicas, levantaram-se as seguintes questões: Qual a perspectiva dos estudantes de educação de infância, relativamente ao desenvolvimento curricular das didáticas? Que práticas de ensino são valorizadas no desenvolvimento curricular das didáticas na formação inicial dos estudantes de educação infantil? Para responder a estas questões, foram analisados indicadores de dados recolhidos a 45 estudantes do curso de educação de infância, os resultados apresentados apontam sobre as práticas que são valorizadas e os conceitos mais relevantes a nível teórico e prático no ensino das didáticas na formação inicial.

Palavras chave: Currículo, Desenvolvimento Curricular, Formação Inicial, Didáticas, Educação de Infância.

INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores/educadores de infância é movida por um conjunto de conhecimentos gerais, didáticos pedagógicos e de investigação científica que constituem uma grelha complexa do plano curricular da ação formativa, de preparação dos estudantes de educação. O principal interesse sobre este estudo é analisar as percepções dos estudantes do curso de educação de infância, sobre o processo de desenvolvimento curricular das didáticas de ensino das diferentes áreas curriculares de educação de infância, relativamente: Porque? o que? como? com o que? O estudo do desenvolvimento curricular das didáticas na formação inicial, vem evidenciar a importância do conhecimento profissional para a realização das atividades académicas- pedagógicas e científicas por disponibilizar na sua essência e objetivos existenciais, conhecimentos sobre como ensinar, como ensinar a ensinar, e sobretudo como aprender. O conhecimento sobre como ensinar é um processo que exige não só o conhecimento específico da ação pedagógica, mas a combinação de um aparato de conhecimentos com as características individuais daqueles que são orientados, frequentam e recebem as informações que se transformam em conhecimentos.

Segundo Ribeiro, (1990) a formação dos professores/educadores de infância é um dos pressupostos básicos para o desenvolvimento de uma escola e educação de excelência. O acesso à informação e a concorrência que cada vez mais as sociedades enfrentam, exigem do profissional da educação um elevado nível de conhecimento técnico e metodológico sobre o ensino, que permita dar respostas às exigências atuais das sociedades. As didáticas de ensino como uma área curricular profissionalizante da formação inicial de professores e educadores de infância, com um potencial teórico - prático, permite aos candidatos a docência, que, com os conhecimentos profissionais, começam a construção da identidade profissional.

Segundo Alarcão, (1994) os futuros profissionais ao entrar na didática sua identidade começa a sofrer alterações, passando a perspectivar-se como profissional da educação. Do simples saber começa também a preocupar-se com o saber ensinar. Nesta perspectiva as questões de âmbito pedagógico são a base da formação identitária da profissão docente, porém os aspectos ligados à formação pessoal informal concorrem para a diversidade profissional. Daí, a relevância e o significado que cada profissional atribui a profissão.

Segundo Mesquita, (2011) às instituições de formação devem ter em conta a complexa realidade que envolve a formação, que é perspectivada ao longo do tempo e sustentada por diversas correntes educacionais que de uma forma ou de outra procuram estabelecer competências necessárias para ser profissional da educação. É importante realçar a relevância da preparação do futuro profissional como um bom narrador, com o objetivo de melhorar as qualificações e obter uma formação multifacetada, estando assim preparado para intervir e adaptar -se à comunidade a que for chamado a trabalhar.

O desenvolvimento curricular é o eixo central, o principal elemento de operacionalização no processo que envolve a aprendizagem, mobiliza, contextualiza e articula os elementos do processo de ensino e aprendizagem, estando assim inserida a noção de didática, com a preocupação pelos resultados e o alargamento dos horizontes da aprendizagem (Gaspar e Roldão, 2007).

A dimensão social da profissão docente, principalmente em educação básica onde o educador de infância participa da responsabilidade social de educar as futuras gerações com as famílias, vincula de que só ensinar não é suficiente para que se concretize mudanças significativas e argumentos que justificam sucessos e insucessos na prática pedagógica capazes de promover a inclusão, respeitando a diversidade de classes e os estatutos das famílias. A investigação da realidade social das crianças/alunos, ajuda a compreensão das dificuldades de aprendizagem que apresentam. Arcadinho et.al.(2020) socializam a ideia da articulação teoria - investigação - prática como um momento de diálogo entre os estudos, experiências e realizações para projeção de inovações no âmbito da partilha de conhecimentos com os alunos e demais profissionais da educação.

A dimensão investigativa na formação inicial dos professores/educadores de infância visa dar resposta às dificuldades em torno das questões didático - pedagógicas que envolvem todo o processo de ensino e aprendizagem, desde as condições de trabalho, as diferentes formas como se aprende e se pode ensinar cada indivíduo, envolvendo objetivos de ensino, conteúdos, métodos, meios de ensino e diferentes formas de organização, como a criação de diferentes cenários de aprendizagem fora e dentro sala de aulas.

Nas palavras de Morgado, (2012) os educadores devem ser participantes ativos das situações ou problemáticas que surgem no desenrolar da prática educativa, deixando de ser meros consumidores e transmissores, passando a construir situações que ajudam o desenvolvimento do ensino e dos projetos de escola, através da compreensão da realidade social do contexto de ação , procurando encontrar caminhos que contribuem para um ensino e aprendizagem significativa.

As didáticas como material de especificidade para aprendizagem da função educativa, agrupa conhecimentos que permitem potencializar o futuro profissional a "assumir uma sala de aula", (Libâneo, 2013, p.19) habilitando - os para a compreensão da unidade objetivos - conteúdos - métodos recursos e avaliação, procedimentos, formas de organização. os conteúdos, são os acontecimentos do mundo, atitudes, valores, hábitos e as atividades que nele decorrem, compreendidos através dos símbolos verbais que permitem a comunicabilidade entre os indivíduos que constituem a humanidade. A articulação do conhecimento didático - conhecimento do conteúdo disciplinar, decorre do emparelhamento dos elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento das características dos alunos, permitindo adaptar os elementos didáticos e conteúdos as particularidades dos alunos, evitando a exclusão no ensino e na aprendizagem. Nesta perspectiva, os conteúdos são informações selecionadas obedecendo critérios didáticos e contribuem na formação do indivíduo que intervêm no desenvolvimento da sociedade.

A preocupação com a formação didática é de formar profissionais capazes de transformar os conhecimentos gerais e específicos, ter capacidade e autonomia de elaborar e aplicar projetos educativos, para que os currículos sejam contextualizados e não obedeçam uma medida padrão (Roldão, 2011).

METODOLOGIA

Para análise dos dados quantitativos, recorremos ao questionário como forma de obtenção dos resultados, analisados por inserção e codificação em base de dados, de forma descritiva em tabelas de frequências e medidas de tendência central. A investigação teve como base a problemática das implicações do currículo das didáticas específicas face à qualidade de ensino e aprendizagem na perspetiva dos estudantes de educação de infância.

O estudo foi contextualizado numa unidade orgânica da universidade de Luanda em Angola, num grupo de 120 estudantes que constituem duas turmas do 3ºano do curso de educação de infância. Da entrega feita, obteve - se uma taxa de respostas composta por quarenta e cinco (45) estudantes, uma amostra feminizada visto que é composta por quarenta e um (41) inqueridos do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino, com uma média etária de 22,8 anos. Teve como objetivo geral: compreender como os estudantes do curso de educação de infância caracterizam o desenvolvimento curricular das didáticas específicas.

Os objectivos específicos implicados nesta investigação foram:

- Avaliar o nível de conhecimento produzido pelos estudantes nas aulas de didáticas específicas;
- Identificar os conhecimentos e conceitos considerados mais relevantes a nível teórico e prático;
- Identificar a documentação (livros, manuais, etc) mais consultado pelos estudantes e as estratégias de ensino mais adotadas;
- Avaliar a docência de didáticas específicas.

RESULTADOS

Os resultados obtidos, apresentam alguns indicadores sobre as perspectivas de formação dos estudantes de educação de infância, relativamente aos componentes didáticos pedagógicos, que constituem bases do conhecimento profissional.

Nível de Ensino Produzido

Ao nível de ensino produzido nas aulas das didáticas específicas/ metodologias de ensino, os resultados obtidos revelam que o nível de ensino produzido nas aulas das didáticas é considerado pouco elevado (50%), e (42,2%) destaca um nível elevado.

O nível de ensino produzido em sala de aulas das didáticas, depende das competências e capacidades do professor de envolver e mobilizar os estudantes para as temáticas em estudo, levando-os a participação activa, bem como a articulação das temáticas em estudo com outras temáticas que se cruzam, os métodos, as estratégias e recursos que o professor seleciona e utiliza. A perspectiva e o olhar crítico sobre as matérias em estudo determinam a produtividade dos estudantes e a preparação para o exercício da atividade profissional. A avaliação do processo de ensino é tão determinante quanto os demais componentes, para destacar o nível de ensino que se está estabelecer em sala de aula e levar o professor a preponderar sobre todas estratégias de ensino. De realçar que o ensino só é representativo ou significativo quando se

constatam as aprendizagens, O ensino é um processo didático de vinculação do indivíduo com a sua realidade social por intermédio dos conteúdos(Libâneo, 2013).

opções	Número	Percentagem
Elevado	19	42.2
Pouco elevado	23	50
Muito elevado	3	8.8
Nenhum	-	-
Total	45	100%

Tabela 1. Nível de Ensino Produzido nas Aulas das Didáticas Específicas

Conhecimento Teórico

Os conhecimentos básicos sobre as componentes das didáticas, os conceitos sobre currículo e desenvolvimento curricular, conceitos sobre ensino e aprendizagem e ainda conceitos de investigação em Educação, representam os conhecimentos teóricos (53%). O conhecimento teórico remete os futuros profissionais a idealizar o processo de ensino e aprendizagem, recorrendo à imaginação e à criatividade. A teoria é a base para o desenvolvimento das atividades práticas, para o enriquecimento do vocabulário didático e entendimento lógico da essência do que são as didáticas.

Opções	Número	Percentagem
Conhecimento básico sobre as componentes didáticas	7	15.5
Conceitos sobre currículo e desenvolvimento curricular	5	11
Conceitos sobre ensino e aprendizagem	3	6.6
Conceitos sobre investigação em educação	6	13
todos	24	53
Total	45	100%

Tabela 2. Conhecimentos Teórico Valorizado na Formação

Conhecimento Prático

A produtividade a nível do conhecimento na prática, acontece com a operacionalização dos objectivos de ensino, entende - se que os estudantes, futuros Educadores de Infância façam exercícios de formulação de objectivos de ensino das diferentes matérias em educação de infância, selecionam e estruturam recursos de ensino tendo em conta os conteúdos, objectivos, das diferentes faixas etárias e características das crianças(42%). A Planificação constitui o roteiro para efectivação das actividades de ensino, com a experimentação através da simulação em contexto de formação e em contexto real de ensino, constituindo o conhecimento prático que potencializa os futuros educadores em matéria da educação de infância com os estágios supervisionados. A planificação como processo de organização e orientação didática, que o profissional da educação realiza ao longo da sua vida laboral, (33%) triangulando os componentes do processo de ensino, é uma prática importante que ocorre bem, durante o processo de formação (Libâneo, 2013).

Opções	Número	Porcentagem
Conceitos sobre a operacionalização dos objetivos de ensino	3	6,6
Conhecimentos sobre a seleção e utilização dos recursos	5	11
Conhecimentos sobre a planificação do processo de ensino e aprendizagem, sua implementação em contexto de aprendizagem	15	33
Debates sobre as características elementares de uma aula	1	2,2
Conhecimento sobre a articulação dos componentes do processo de ensino e aprendizagem	2	4,4
Todos	19	42
Total	45	100%

Tabela 3. Conhecimento Prático Valorizado na Formação

Competências dos Formadores

A capacidade de articulação da teoria à prática envolve a aplicação dos conceitos básicos sobre a educação, através do processo de ensino e aprendizagem, a capacidade de investigação científica sobre a educação como principais competências esperadas nas aulas das didáticas(26,6%). A articulação teoria prática permite a operacionalização dos conceitos didáticos nas atividades de ensino e aprendizagem e a competência de investigação científica em matérias didáticas, permite refletir durante e após as actividades académicas, permitindo corrigir e melhorar o processo de ensino, na perspectiva técnica, na relação com os estudantes, sobre os cenários de aprendizagem e sobre as condições de aprendizagem que os espaços de ensino oferecem. Os pontos apresentados, constituem(26,6%) matérias de aprendizagem para a carreira profissional dos futuros educadores de infância, que compõem o leque de competências que se esperam alcançar na formação.

Opções	Número	Porcentagem
Capacidade de investigação em matéria de educação	11	24.4
Capacidade de articulação teoria prática	12	26.6
Capacidade de articulação dos componentes de aprendizagem	7	15.5
Capacidade de articulação das aprendizagens	3	6.6
Todos	12	26.6
Total	45	100%

Tabela 4. Competências Esperadas nas Aulas de Didáticas Específicas

Livros e Manuais

Os manuais das didáticas específicas (48,8%) apresentam conceitos metodológicos específicos, sobre a prática de ensino de uma determinada área curricular. Os livros sobre o conhecimento geral,(17.7%) abarcam informações sobre a evolução histórica do mundo e o desenvolvimento das sociedades que preenchem o leque de conhecimentos que o profissional da educação deve possuir.

Os livros e manuais escolares são recursos de desenvolvimento curricular, de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, reportam os conteúdos de especificidade de cada disciplina, nos diferentes níveis de ensino. Os livros e manuais didáticos, apresentam conteúdos de orientação metodológica das disciplinas,

que servem de guia para os estudantes aspirante a Educador de Infância, possam criar novas atividades, recursos no contexto de ensino.

Opções	Número	Percentagem
Livros de conhecimento geral	8	17.7
Manuais de didáticas específicas	22	48.8
Livros sobre currículo e desenvolvimento curricular	2	4
Livros de histórias sobre a educação	1	2
Livros sobre a cultura geral	-	-
Livros sobre a didática geral	8	17.7
Todos	4	8.8
Total	45	100%

Tabela 5. Livros e Manuais de Estudo das Didáticas

Recursos e Estratégias Privilegiados nas Aulas das Didáticas

A exposição é uma técnica oral para esclarecimentos de temáticas(46,6%) em contextos educativos pelos professores, para orientar a aprendizagem. Pode ser dialogada, quando intercalada com interrogações ou perguntas aos estudantes que nesta perspectiva podem participar da aula apresentando experiências pessoais, melhorando assim, o discurso didático. Pode ser pura, quando o professor tem o discurso ou a palavra no seu todo, tornando - se o protagonista total da aula, prevalecendo os seus conceitos e interpretações determinantes, para o ensino e aprendizagem de uma aula. Nesta segunda perspectiva o estudante é um mero participante passivo da aula (Libâneo,2012).

A dramatização/simulação como estratégia e recurso privilegiado no ensino das didáticas/metodologias, é uma técnica e recurso que permite aos estudantes/futuros educadores de Infância a representação de situações de ensino, ensaios para que experimentem e orientem atividades que aconteceriam em cenários de aprendizagem nos jardins de infância. Com esta técnica o aspirante a Educador de Infância se prepara para as atividades de ensino em contexto real, permitindo a articulação entre a teoria e a prática.

Opções	Número	Percentagem
Exposição	21	46.6
Interrogação	1	2.2
Interpretação de textos	-	-
Músicas e canções	-	-
Dramatização	14	31.1
Estudo dirigido	1	2.2
Uso das tics	1	2.2
Dinâmica de jogos	4	8.8
Seminários e painéis	1	2.2
Coxuxus	-	-
Tempestade de ideias	2	4.4
Brestone	-	-
Total	45	100%

Tabela 6. Estratégias e Recursos

Formas de Aprendizagem

As características da unidade curricular de didáticas específicas tais como: a sua natureza e finalidades, os seus objetivos e conteúdos, são determinantes para definir a sua forma teórico - prático, (86,6%) na realização das actividades docentes, o que se reflete naturalmente nas aprendizagens. As didáticas abarcam conhecimentos de profissionalização docente com uma componente teórica e prática proporcional, que permite o profissional aprender, aprender a ensinar e a investigar sobre as questões didáticas e melhorar as atividades académicas.

Opções	Número	Percentagem
Teórica	-	-
Prática	6	13.3
Teórica e Prática	39	86.6
Total	45	100%

Tabela 7. Forma de Aprendizagem dos Conhecimentos Didáticos

Programas e Manuais

Os programas e manuais de estudo das didáticas, utilizados na formação são segundo os estudantes de educação infantil (80%) bons e um número não tão significativo(17%) considera como muito bons. Os manuais e programas são a documentação dos propósitos das instituições de ensino, os objectivos e conteúdos são determinados em função das finalidades das instituições e do contexto ou comunidade.

Opções	Número	Percentagem
Bons	36	80
Maus	-	-
Muito bons	8	17
Muito maus	1	2.2
Total	45	100%

Tabela 8. Os programas e manuais de estudo das didáticas

Triangulação dos Componentes de Ensino

A relação objetivo - conteúdos - métodos/estratégias e recursos nas aulas das didáticas/metodologias é significativa (97,7%). A triangulação destes componentes de ensino e aprendizagem facilita o processo de ensino, com o desempenho dos estudantes. Esta articulação só é possível com a planificação do ensino e aprendizagem, prevendo cenários que permitem ao professor fazer o desdobramento e a articulação dos objectivos de ensino, que são os propósitos e finalidades de uma lição, sendo possível concretizar com os métodos e recursos que viabilizam a transmissão dos conteúdos. No desenvolvimento curricular das didáticas/metodologias, é importante que estejam claros os os objetivos que se pretende alcançar com uma determinada temática e combiná-los com as estratégias, métodos e recursos de ensino para que haja um alinhamento no processo educativo.

A triangulação destes componentes determinam o êxito de uma aula, já que os objetivos são determinados pela natureza e finalidades do curso ,e por sua vez, pelos conteúdos de ensino. A harmonização destes elementos, são de maior relevância, se levarmos em conta as características dos

estudantes, associado à disponibilidade de material e condições de trabalho. É matéria didática, o ensino e aprendizagem do desdobramento destes componentes, com a didática o futuro profissional aprende como formular e operacionalizar os objetivos, os principais critérios para seleção e organização dos conteúdos, a seleção das estratégias, métodos e recursos de ensino, daí a relevância do professor formador ser um exemplo bom a seguir. A formulação e operacionalização dos objetivos de ensino, a seleção dos conteúdos, seleção de métodos e a utilização de recursos de ensino, que se adequam às características daqueles que aprendem, são evidências de competências profissionais da docência (Perrenoud,1993; Zabala, 2007).

Opções	Número	Percentagem
Relevante	44	97.7
Irrelevantes	-	-
Não há relação	1	2.2
Total	45	100%

Tabela 9. Articulação de objetivos, conteúdos, métodos, estratégias e recursos na aula

Domínio do Conhecimento Didático

As unidades curriculares das didáticas exigem domínio do conhecimento didático do professor, para ensinar, e ensinar a ensinar (77,7%). Paradoxalmente, (15,5%) compromete não só o desdobramento ou articulação dos componentes de ensino que constituem as competências profissionais da docência, como também compromete a capacidade de avaliação do processo de ensino e aprendizagem no seu todo, promovendo a incapacidade de questionamento sobre: Para que ensinar? O que ensinar e como ensinar?

Opções	Número	Percentagem
Bons	35	77.78
Maus	-	0.0
Muito bons	3	6.67
Muito maus	7	15.56
Total	45	100%

Tabela 10. Produtividade dos Professores em Matéria do Conhecimento Didático

Perspectivas de Melhoria no Ensino das Didáticas

A tabela 11 apresenta as perspectivas para a melhoria do ensino das didáticas, com relevância para os métodos, recursos didáticos e os programas de ensino.

Opções	Número	Porcentagem
Modelo de formação	7	15.5
Programas	13	28.8
Recursos técnicos	16	35.5
Métodos/estratégias	27	60
Programas de avaliação	11	24.4
Planificação	10	22.2
Total	45	100%

Tabela 11. Perspectivas para Melhorar o Ensino das Didáticas na Formação

CONCLUSÃO

Em termos de conclusão, ficou evidente na opinião dos estudantes de educação de infância, o registo de um nível de ensino produzido moderadamente elevado nas aulas de didáticas específicas/metodologia com relevância para o conhecimento sobre a planificação do processo de ensino e aprendizagem em contexto de aulas simuladas (do ponto de vista prático) e os conhecimentos básicos sobre os componentes didáticos (do ponto de vista teórico).

Em termos de capacidades existem ganhos percebidos pelos estudantes, com especial enfoque na capacidade de articulação entre teoria e prática. Além disso, a forma de aprendizagem teórico - prático é aquela que é mais identificada pelos estudantes, muito embora haja preferência para a exposição de conteúdos, existe um conjunto muito vasto de outras estratégias e recursos de aprendizagem (dramatização, jogos, tempestade de ideias, interrogação ...) que foram apontadas pelos estudantes. A diversidade de métodos e estratégias nas aulas de didáticas específicas, facilita a aprendizagem dos conhecimentos didáticos pedagógicos. A selecção dos métodos faz -se a partir do processo de planificação de ensino e aprendizagem, tendo em conta os objectivos e os conteúdos programados para cada nível de ensino.

Os recursos de ensino são meios de suporte didático pedagógico, que o professor utiliza para simplificar, melhorar o ensino e a aprendizagem e motivar os estudantes. Os métodos práticos, exigem o uso de maior quantidade de recursos, oferecendo assim para os estudantes (futuros educadores) maior volume de informações. Com os recursos de ensino podem observar, apresentar as suas experiências de vida, através da dramatização, simulação de situações de ensino pré - escolar na instituição de formação profissional. A utilização de recursos de ensino mobiliza todos órgãos dos sentidos, deixando os formandos mais interessados sobre as matérias ou conteúdos em estudo.

Os elementos de ensino e aprendizagem constituem conteúdos da formação inicial de professores e educadores de infância. O saber fazer profissional resume-se essencialmente, na aprendizagem da planificação do ensino, formulação e operacionalização dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos e métodos, criação de cenários e recursos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2006). Preparação didática num enquadramento formativo – investigativo. In I. Sá – Chaves, M.H, Araújo e Sá & A. Moreira (coord), Isabel Alarcão – percursos e pensamento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. E. (2015) *(Re) Construção do Currículo. O papel do professor*. 1ª edição, Benguela, Ondjiri

Editoras.

- Amado, J. (2014), *Manual de Investigação em Educação*, 4ª Edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, J. L. (2008). Conflitos de interesse. In.: P. M. Silva, *Investigação Biomédica: Reflexões Éticas* (pp.151 - 182). Lisboa: Gradiva.
- Boterf, G.(2003). A competência do profissional: Saber administrar uma situação profissional complexa. In: Boterf, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed (pp.11-21).
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. 1ª edição. Braga: Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. Carvalho, M. L. Silva, C. (2016). *Formação e aprendizagem profissional de professores. Contextos e experiências* (1ª Ed.) Santo Tirso: Defacto Editores.
- Flick, U.(2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- França, Z. (1997). Fazer falar da 1ª república através de atas do conselho escolar: Análise de conteúdo. In A. Estrela & J.Ferreira. *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. (pp.390 – 407). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.
- Gaspar, M. I., Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta : Lisboa.
- Gómez, A.P. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e sua formação*. (pp. 93 – 114). Lisboa: D. Quixote.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Libânio, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez, 2a edição.
- Libânio, J.C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez, 2a edição.
- Libâneo, J.C. , (2013) Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. (pp. 73-94) São Paulo: UNESP.
- Mesquita, E.(2011) Competências do professor, Representações sobre a formação e a profissão.
- Miranda, C. Carvalho, M., L. (2016). Caçador de sonhos: (des) Construindo a identidade de uma futura profissional In: M.A.Flores, M.L. Carvalho & C. Silva (org), *Formação e aprendizagem profissional de professores: Contextos e experiências*. (61-76). Universidade de Minho.
- Morgado, J. C. (2012). *Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: Facto.
- Pacheco, A. J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A, (2005). *Estudos Curriculares para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, P.,(1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional
- Ponte, J. P. (2006) Estudos de Caso em matemática , 25 ,pp.105 -132.Versão da revista.atualizada de um artigo anterior: In Ponte J.P. (1994). *Estudos de caso na investigação em Matemática*.
- Ribeiro, A. C.(1990).Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação.

Lisboa, 2ª edição

Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Santarém: Editora Cosmos.

Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos *In*: A. Nóvoa (coord) *Os professores e sua formação*. (pp. 77 – 91) Lisboa: D. Quixote.

Zabalza, M.A.,(2007). *Competencias docentes del profesorado Universitario*: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zeichner, K.M. (1992). Novos caminhos para o praticum: uma perspetiva para os anos 90. *In*:A. Nóvoa (coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa D. Quixote.

A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS: UMA ANÁLISE SOBRE A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM FACE DO INÉDITO-VIÁVEL

Patricia de MELLO

Universidade Estadual do Paraná

profpatriciademello@gmail.com

Daniel Fernando Matheus GOMES

Universidade Estadual do Paraná

daniel.gomes@unespar.edu.br

Anna Luiza Possagnoli FREITAS

Centro Universitário Filadelfia

annapossagnoli@hotmail.com

Resumo: A presente objetiva, por meio da metodologia da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011), propiciar a compreensão da privação de liberdade em tempos líquidos e a efetivação da educação em face do inédito-viável. Para tanto, partiu-se da premissa de que em tempos líquidos a privação da liberdade compromete o diálogo. E, as prerrogativas dos educandos são cerceadas e desrespeitadas por um sistema que desconhece o verdadeiro sentido de inédito-viável e que discrimina os estudantes que não condições materiais e emocionais para acompanhar a transformação no meio educacional, em tempos de pandemia. Para a comprovação da premissa supra exposta foram coletados artigos publicados na base SciELO e no mecanismo de busca dessa plataforma foi utilizada a relação “privação de liberdade”; “educação”; “inédito-viável”; “tempos líquidos”. Como marco teórico da pesquisa, destacam-se: Paulo Freire, que indicará o conceito de diálogo e inédito viável, demonstrando ações para superação em espaços educacionais e Zygmunt Bauman, trazendo o significado de sociedade líquida para análise da privação de liberdade, na contemporaneidade, em tempos líquidos e de crise. A pesquisa encontra-se em andamento e conclui de forma parcial, que há necessidade fundamental do conhecimento dos conceitos de diálogo, inédito-viável para que a privação de liberdade, em tempos líquidos não cerceie a efetivação da educação em face do inédito-viável.

Palavras-chave: Privação de liberdade, Tempos líquidos, inédito-viável, diálogo.

Para a compreensão da pesquisa há que se tratar dos conceitos principais para poder partir para a análise da efetivação da educação em face do inédito-viável, no caso de privação de liberdade em tempos líquidos. Na pandemia, o que se observou foi o que Bauman (2001, p. 32) diz: “O que foi separado não pode ser colado novamente.” Aproximando à atualidade, o tempo educacional das pessoas não retorna e o que foi rompido, não tem como ser colado, pois, toda mudança repentina e emergencial não pode ser planejada. O *home office* tomou conta do mundo profissional e educacional, tornando inviável outra forma de agir, em plena pandemia. Os tempos líquidos e o inédito-viável se tornaram presentes na vida cotidiana de adultos, adolescentes, crianças e idosos.

TEMPOS LÍQUIDOS E INÉDITO VIÁVEL

Os conceitos principais da pesquisa em andamento são: tempos líquidos e inédito-viável. A partir do entendimento desses conceitos há que se analisar a efetivação da educação em tempos de pandemia, o comprometimento do diálogo por meio da privação de liberdade. Quando se fala em tempos-líquidos, apoia-se em Bauman (2001), para ele a sociedade moderna traz a atividade incessante de individualização, em uma rede de entrelaçamentos, não se fica parado por muito tempo. São estabelecidos novos parâmetros e novos preceitos comportamentais. Assim, em tempos de pandemia, quando se pode experimentar por meses a privação da liberdade do indivíduo, sem ter cometido qualquer delito, isso significa muito para a sociedade e

para o meio educacional. O ser humano assumiu novas formas e aceitou a privação de sua liberdade por um bem maior, a vida. Partindo dessa afirmação, o conceito inédito-viável, trazido por Freire (1987, p. 94) onde a “fronteira entre o ser e o nada, mas com a fronteira o ser e o ser mais”. Freire (1987) ensina que a percepção em que está implícito o inédito-viável como algo definido, cuja concretização levará à sua ação. Quando se entende que certas situações inesperadas são inéditos-viáveis que podem melhorar o entendimento para superação de situações-limites, pode-se, concretamente, superá-las.

A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS E COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Os conceitos principais da pesquisa em andamento são: tempos líquidos e inédito-viável. A partir do entendimento do conceito de diálogo, trazido por Freire (1987) e de tempos líquidos, trazido por Bauman (2001) pode-se entender toda situação pela qual os estudantes passaram, em época de pandemia. Quando do surgimento do inédito-viável, os estudantes sem condições materiais para acompanhamento das aulas no sistema virtual, foram prejudicados, de alguma forma, seja materialmente, sem qualquer estrutura e/ou emocionalmente, sem apoio, e passando por situações-limites que vieram a transformar a vida de cada estudante. Assim, a efetivação da educação, a partir das evidências constatadas, trouxe grande preocupação para os que precisavam de suporte técnico e emocional. A angústia e a falta de estrutura, em plena privação de liberdade, dificultou grandemente a efetivação da educação.

CONCLUSÃO parcial

A pesquisa encontra-se em andamento e conclui de forma parcial que há necessidade fundamental do conhecimento dos conceitos de diálogo, inédito-viável, para que a privação de liberdade, em tempos líquidos não cerceie a efetivação da educação em face do inédito viável.

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

AS SITUAÇÕES-LIMITES EM TEMPOS LÍQUIDOS: UMA ABORDAGEM JURÍDICO-EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Patricia de MELLO

Universidade Estadual do Paraná
profpatriciademello@gmail.com

Daniel Fernando Matheus GOMES

Universidade Estadual do Paraná
daniel.gomes@unespar.edu.br

Anna Luiza Possagnoli FREITAS

Centro Universitário Filadelfia
annapossagnoli@hotmail.com

Resumo: A presente objetiva, por meio da metodologia da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011), propiciar a compreensão das situações-limites na educação inclusiva, analisando a abordagem jurídico-educacional, em tempos líquidos. Para tanto, partiu-se da premissa de que a educação inclusiva está substancialmente ligada aos Direitos Humanos e princípios de cidadania dentro da escola, pós-moderna e líquida, e que crianças e adolescentes, mesmo enquanto sujeitos de direitos em situação especial, são tratados de forma a ter suas prerrogativas cerceadas e desrespeitadas por um sistema que discrimina aquelas que não correspondem a um ideal pré-determinado na área educacional. Para a comprovação da premissa exposta acima estão sendo coletados artigos publicados na base Scielo. No mecanismo de busca dessa plataforma foi utilizada a relação “educação inclusiva”; “situações-limites”; “cidadania” e “tempos líquidos”. O marco teórico da pesquisa é: Paulo Freire, que indicará a abordagem dialógica entre diálogo, cidadania e situações-limites e Zygmunt Bauman, que traz o significado de sociedade líquida para análise das situações-limites na educação inclusiva, em tempos de crise. A pesquisa encontra-se em andamento e conclui de forma parcial, após a constatação nos artigos captados até o momento, que há necessidade fundamental do respeito à cidadania desenhado pelo diálogo em relação à educação inclusiva, quando das situações-limites, em tempos líquidos.

Palavras-chave: Situações-limites, Tempos líquidos, Educação inclusiva, cidadania.

Para a compreensão da pesquisa há que se tratar dos conceitos principais para poder partir para a abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva. Nesse trabalho, cidadania é tida como conceito de cumprimento dos deveres e fruição de deveres. Quando do aceite no procedimento de inclusão do estudante, há que se respeitar os direitos que lhes é conferido e há que se cumprir os deveres para com eles. Se há oferta da inclusão, ela deverá ser respeitada integralmente para que o direito à inclusão seja efetivado. Para tanto, é essencial os conhecimentos dos conceitos básicos como: cidadania, situações-limites e tempos líquidos, que são os tempos de crise pelos quais a sociedade está passando.

TEMPOS LÍQUIDOS E SITUAÇÕES-LIMITES

Os conceitos principais da pesquisa em andamento são: tempos líquidos e situações-limites. A partir do entendimento desses conceitos há que se analisar a abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva. Quando se fala em tempos-líquidos, apoia-se em Bauman (2001), para ele há um movimento da sociedade em que os indivíduos não são estáticos e há instantes de modernidade instantânea. Há estabelecimento de novos parâmetros comportamentais continuamente. As situações-limites, um conceito, trazido por Freire (1987, p. 95) se destaca como: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados.” A partir desse conceito pode-se procurar verificar

se a cidadania, na educação inclusiva é respeitada e tem efetivação sobre os procedimentos do dia-a-dia dos estudantes.

A ABORDAGEM JURÍDICO-EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS LÍQUIDOS

Os conceitos principais da pesquisa em andamento são: tempos líquidos e situações-limites. A partir do entendimento do conceito de situações-limites, trazido por Freire (1987) e de tempos líquidos, trazido por Bauman (2001) pode-se entender a situação da educação inclusiva, que está substancialmente ligada aos Direitos Humanos e aos princípios de cidadania dentro da escola, pós-moderna e líquida, e as crianças e adolescentes, mesmo enquanto sujeitos de direitos em situação especial. Essas pessoas, esses estudantes, são tratados de forma a ter suas prerrogativas cerceadas e desrespeitadas por um sistema que discrimina aquelas que não correspondem a um ideal pré-determinado na área educacional. Quando do surgimento das situações-limites, os estudantes que dependem da inclusão, e não tem o apoio passam por essas situações e que vem transformar a vida de cada um. Assim, a efetivação da cidadania, dentro da abordagem educacional, a partir das evidências constatadas, trouxe grande preocupação para os que precisavam de suporte técnico e emocional.

CONCLUSÃO PARCIAL

A pesquisa encontra-se em andamento e conclui de forma parcial, após a constatação nos artigos captados até o momento, que há necessidade fundamental do respeito à cidadania desenhado pelo diálogo em relação à educação inclusiva, quando das situações-limites, em tempos líquidos.

REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

CONCEÇÕES DOS EDUCADORES/PROFESSORES SOBRE A OPERACIONALIZAÇÃO DA ABORDAGEM MULTINÍVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elza MESQUITA

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

elza@ipb.pt

Ilda Freire-RIBEIRO

Instituto Politécnico de Bragança

ilda@ipb.pt

Angelina SANCHES

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

asanches@ipb.pt

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

Resumo: As medidas de educação inclusiva expressas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, surgem como forma de aprofundar a escola democrática e indicam claramente para uma gestão integrada do currículo e para uma abordagem de intervenção multinível. Também a intencionalidade do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) se direciona para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola como sendo uma mais-valia para responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhando-os com o desenvolvimento de competências para o século XXI. Seguindo estes pressupostos, a Lei assegura, ou deveria assegurar, formas de lidar com as diferenças individuais de cada criança e a escola reconhecer também a mais-valia dessa diversidade. Contudo, em tempos conturbados, ditados pela Covid-19, o cumprimento da Lei sobre a inclusão e a gestão integrada do currículo pode, de alguma forma, ter ficado comprometida, embora a vivência da pandemia também possa ter integrado possibilidades de inovação e mudança. Neste sentido, o nosso estudo, de natureza exploratória, visa compreender como é que educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico, de 3 agrupamentos de escolas de uma cidade do nordeste português, organizaram as suas estruturas de apoio para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória em tempos de pandemia, mais especificamente na educação básica. Os resultados do estudo revelam terem sido desenvolvidos esforços para a criação de oportunidades de aprendizagem e inclusão das crianças, mas que nem todas usufruíram dessas oportunidades.

Palavras-chave: Abordagem multinível, Educação inclusiva, Gestão integrada do currículo

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) contribuiu para responsabilizar mais as instituições de ensino e os educadores/professores, quer em termos organizacionais quer em termos pedagógicos. Este artigo centra-se numa investigação sobre as conceções dos educadores e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), quanto ao cumprimento da legislação em vigor no que se refere à inclusão e à gestão integrada do currículo, considerando a abordagem multinível, para a qual aponta o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estando este também em estreita articulação com o PASEO (Martins et al., 2017). No referido decreto asseguram-se os princípios e as normas que garantem a inclusão, entendidos como processos que visam dar resposta(s) à diversidade das necessidades de todas e cada uma das crianças, bem como valorizar as suas potencialidades, ampliando a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Contudo, como sabemos, nos dois últimos anos, decorrente dos dois períodos de confinamento decretados pelo XXI Governo Constitucional, existiu a súbita necessidade de recorrer a um ensino de tipo remoto, marcado pelo distanciamento físico. Nos dois

confinamentos o cumprimento da Lei sobre a inclusão e a gestão integrada do currículo pode ter ficado votado a alguma vulnerabilidade, conquanto também sabemos que pode ter contribuído para a (trans)formação dos processos de ensino e aprendizagem mais voltados para a inovação e para a mudança de práticas.

Este estudo, de natureza exploratória, visa compreender como é que os professores e os educadores de 3 agrupamentos de escolas de uma cidade do nordeste português organizaram as suas estruturas de apoio para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória em tempos de pandemia, mais especificamente na educação básica. Para a recolha de dados o estudo recorre a um inquérito por questionário *online*, com questões fechadas e abertas. Os resultados evidenciam que, no decurso do Ensino a Distância (E@D), houve alguma melhoria da competência digital dos educadores/professores, preocupação em adaptar recursos educativos, diversificar as estratégias e os métodos de ensino e aprendizagem, bem como manter o apoio individualizado às crianças. Revelam ainda que a concretização dos princípios orientadores da educação inclusiva não foi alcançada na sua totalidade, considerando que embora tenham sido criadas algumas oportunidades de aprendizagem e inclusão nem todas as crianças fruíram dessas oportunidades.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No ano letivo de 2017/2018 iniciou-se um período experimental em que o Ministério da Educação lançou um projeto, aplicado em regime de experiência pedagógica atinente à autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Neste diploma reconhece-se a “educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades”, devendo ser garantido “um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (p.13881). Reforça-se a necessária articulação com o PASEO (Martins et al., 2017), avalizando a sua operacionalização, considerando as áreas de competências nele previstas. Neste sentido, alega-se que “a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens”, sendo “fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p.13881). Como se observa no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alargou-se a experiência a todos os agrupamentos que constituem o universo do sistema educativo português, tendo como “prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (p.2928). Reforça-se ainda a ideia de que

a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (pp.2928-2929).

Como referem Lagarto e Alaíz (2019), esta experiência “poderá ter sido o início de uma mudança de paradigmas pedagógicos, cujo impacto ainda está longe de se perceber na sua total amplitude”, uma vez que as instituições de ensino foram “desafiadas a caminhar por caminhos não conhecidos. Os professores foram

desafiados a assumir formas diferentes de estar no seu contexto de ensino. Os alunos foram colocados em situações novas, e os pais não ficaram de fora deste movimento” (p.43).

Em 2019 surge a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Alguns artigos passaram a ter uma nova redação em alguns dos seus pontos e/ou alíneas, alteração que surge plasmada na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Este normativo legal menciona as linhas de atuação para a inclusão e faz a distinção entre medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais estabelecem três níveis de prevenção, como se observa na figura 1.

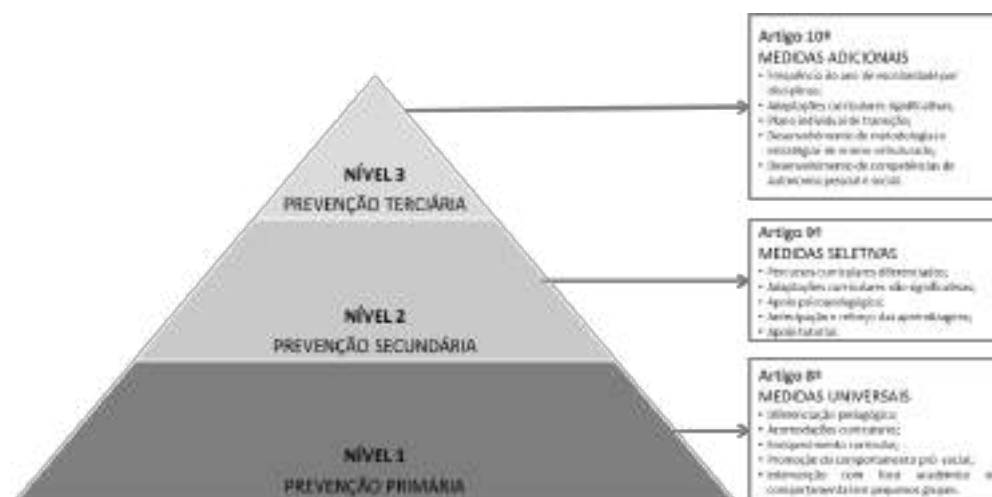


Figura 1. Abordagem multinível (Mesquita & Machado, 2021a, 2021b)

Estes três níveis pretendem sustentar um compromisso com o cumprimento para uma educação inclusiva de acordo com a definição da UNESCO (2009) e reafirmar a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* (2015), visando ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da *Agenda 2030* da ONU (Ferreira, 2020). Em 2018, num parecer do Conselho Nacional de Educação, invoca-se a necessidade de se “criarem condições e garantirem apoios específicos e adequados para que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, possam aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos”, reforçando-se a ideia de que “as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (Rodrigues et al., 2018, p.3). No mesmo parecer define-se o conceito de *inclusão*:

i) é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e a realização dos alunos (...); ii) (...) visa responder à diversidade das necessidades, de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa (...); iii) refere-se à apropriação de instrumentos (por exemplo, comunicação, interação social, instrumentos simbólicos) que permitam a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades em efetivas condições de equidade e implica a pertença e a integração com os seus pares no grupo-turma (Rodrigues et al., 2018, p.6).

Realçam-se ainda alguns aspetos sustentados na legislação em vigor que exigem, segundo Rodrigues et al. (2018), “mudanças conceituais que se filiam em conceitos que têm vindo a ser desenvolvidos e adotados por organizações nacionais e internacionais” (p.7), nomeadamente as que se referem:

1. A mudança do paradigma de Educação Especial para Educação Inclusiva implica que (...) toda a escola se deve organizar para educar sem exceção todos os alunos.
2. A abolição do termo Necessidades Educativas Especiais, o que implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para algum deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta.
3. (...)
4. Um conjunto de medidas de intervenção multinível para suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas num 'continuum' e definidas a partir do resultado da avaliação. Estas medidas abrangem todos os alunos que delas necessitem, seja de forma permanente ou temporária (Rodrigues, et al., 2018, p.8).

A situação pandémica colocou em causa estes e outros princípios no campo da educação, sobretudo no que à educação inclusiva diz respeito. O ensino deixou de ser presencial, passando a um E@D e as escolas e os educadores/professores tiveram de se (re)adaptar a novas formas de ensinar. O recurso às novas tecnologias foi a alternativa encontrada num curto espaço de tempo (Carvalho, et al., 2021). Neste contexto, surgiu o *#EstudoEm Casa*, por iniciativa do Ministério da Educação, que teve como objetivo “promover uma escola próxima de todos, implicando uma articulação com o trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos docentes de cada uma das escolas” (<https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>). Na verdade, como sustenta Domagala-Zyśk (2021), após as primeiras experiências de utilização de

equipamentos tecnológicos na educação (por exemplo, tablets para crianças pequenas) e muitas formas de e-learning e ensino online, entendemos muito melhor que a educação não é apenas sobre o uso de tecnologia cada vez mais inteligente, mas também – como foi por muito tempo – sobre habilidades humanas específicas, tais como compaixão, criatividade, pensamento crítico, inteligência emocional e consciência ética (p.5).

Se atendermos a esta realidade facilmente percebemos que a inclusão, tal como prevista na Lei e nos vários relatórios de organizações nacionais e internacionais pode ter ficado ainda mais comprometida. O estudo de Benavente et al. (2020) sobre o *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português* (relatório - análise parcial de 15 de maio) revela que “um pouco mais de ¾ (76,6%) dos respondentes é de opinião que o encerramento das escolas prejudicou a igualdade de oportunidades de acesso à educação” (s.p.), afetando sobretudo as aprendizagens dos alunos com menos recursos e que o *#EstudoEmCasa* (assistido pela televisão) pode ter ajudado, em parte, a combater as desigualdades de acesso à educação.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, no que diz respeito à recolha de dados, recorremos a um inquérito por questionário *online* (com recurso ao aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*), baseando-nos em referenciais teóricos e nas medidas de educação inclusiva expressas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e incidiu sobre a experiência de E@D em tempos de pandemia. Integrava questões abertas e fechadas e incluía as seguintes secções: (i) contextualização da investigação; (ii) consentimento informado; (iii) caracterização dos participantes (dados pessoais); (iv) competência digital e (v) abordagem multinível em tempos de pandemia.

Na secção (iv) foi solicitado aos participantes que fizessem uma autoavaliação, posicionando-se no 1.º período de confinamento, provocado pela pandemia da Covid-19 e, atualmente, sobre a sua competência digital ao nível da utilização das TIC. Os participantes teriam de atribuir um nível de A1 a C2, sendo que A1 era o nível mais baixo e C2 o mais avançado.

Na secção seguinte (constituída por questões de repostas fechadas e abertas), num primeiro momento foi solicitado aos participantes, considerando alguns itens apresentados, que tivessem em conta as medidas de gestão curricular previstas para a inclusão e se posicionassem face ao seu grau de (dis)concordância com cada um deles, atendendo à situação de pandemia vivenciada e, para tal, foi utilizada a seguinte escala de Likert: 1) discordo totalmente (DT); 2) discordo (D); 3) indiferente ou neutro (NDNC); 4) concordo (C); 5) concordo totalmente (CT). Num segundo momento, foram integradas duas questões de resposta aberta, conforme se explicitam na análise dos dados.

Para a análise e interpretação dos dados resultantes das respostas das questões fechadas recorreu-se a métodos estatísticos e descritivos [programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS)* 23]. Na apresentação dos dados, expressos em tabelas, utilizaremos ainda as seguintes siglas: n – frequência absoluta; % - frequência relativa; $\bar{X} \pm s$ – média $\pm$ desvio padrão. Para as respostas das questões abertas procedeu-se à análise de conteúdo, com suporte ao *MAXQDA Analytics Pro 2020*, um *software* de apoio a esta técnica, embora, posteriormente, se tivesse optado por “tarefas mais mecânicas”, uma vez que o recurso a qualquer *software* não dispensa “referenciais teóricos” e “todo um conjunto de procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível” (Amado et al., 2017, p.308).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Participaram no estudo 32 profissionais (18 educadores/as de infância e 14 professores/as do 1.º CEB), dos quais apenas um é do sexo masculino. A maioria dos inquiridos tinha mais de 50 anos de idade (68,8%) e todos com mais de 35 anos (figura 2).

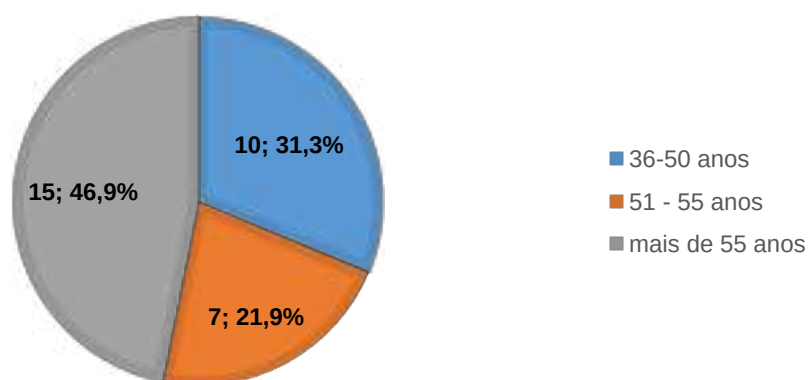


Figura 2. Caracterização da idade dos inquiridos

Relativamente ao tempo de serviço (figura 3) a maioria (78,1%) tem mais de 20 anos de serviço, sendo que destes, 40,6%, têm uma longa experiência profissional, possuindo mais de 30 anos de serviço.

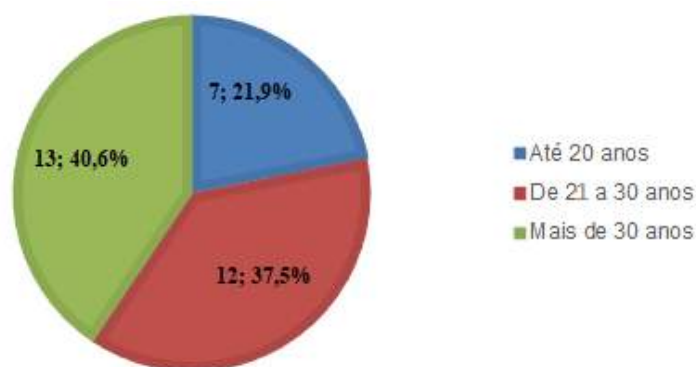


Figura 3. Caracterização do tempo de serviço dos inquiridos

Foi solicitado aos profissionais que classificassem a sua competência digital durante o 1.º confinamento (devido à pandemia da Covid-19) e atualmente (ano letivo 2021/2022). Na tabela 1 apresentam-se os resultados a partir dos quais é possível observar que no 1.º confinamento 53,1% se avaliava no nível B (B1 *integrador/a* e B2 *especialista*), 40,6% dos profissionais se classificava no nível A (A1 *recém-chegado/a* e A2 *explorador/a*), e 6,3% se avaliava no nível C (C1 *líder*). Por sua vez, e ocorrido um 2.º confinamento, observa-se um ligeiro aumento de competência digital no nível B, passando 65,6% dos inquiridos a autoavaliarem-se neste nível, registando-se este em B1 (*integrador/a*) e verificando-se um ligeiro aumento (9,4%) no nível C1 (*líder*). Por sua vez, observa-se um decréscimo no nível A. Em nenhum dos momentos foi considerada a opção C2 (*pioneiro/a*).

Autoavaliação	Competência digital 1.º confinamento		Competência digital atual (ano letivo 2021/2022)	
	n	%	n	%
A1: Recém-chegado/a	5	15,6%	2	6,3%
A2: Explorador/a	8	25,0%	6	18,8%
B1: Integrador/a	9	28,1%	13	40,6%
B2: Especialista	8	25,0%	8	25,0%
C1: Líder	2	6,3%	3	9,4%
C2: Pioneiro/a	0	0,0%	0	0,0%
Total	32	100%	32	100%

Tabela 1. Caracterização da competência digital no 1.º confinamento e atualmente

Na tabela 2 apresentam-se os resultados sobre as acomodações curriculares que o E@D permitiu. Observa-se que os itens que reuniram maior concordância por parte dos inquiridos foram: “a adaptação de materiais e recursos educativos” ($3,38 \pm 0,978$); “a diversificação de métodos e estratégias de ensino” ($3,19 \pm 1,030$); “a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação” ($3,19 \pm 0,998$). Nos restantes itens em análise observa-se que os inquiridos tendem a discordar ou a manifestar uma menor concordância. Os itens que agruparam maiores níveis de discordância por parte dos profissionais foram: “criar um programa para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa” ($2,31 \pm 0,998$) e “superar obstáculos à aprendizagem, nomeadamente circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística” ($2,50 \pm 1,016$).

Sobre as "acomodações curriculares" o E@D permitiu:	DT n (%)	D n (%)	NDNC n (%)	C n (%)	CT n (%)	$\bar{X} \pm s$
O acesso das crianças ao	2	10 (31,3%)	11 (34,4%)	7 (21,9%)	2 (6,3%)	$2,91 \pm 1,027$

currículo e às atividades de aprendizagem.	(6,3%)					
A diversificação de métodos e estratégias de ensino.	2 (6,3%)	6 (18,8%)	10 (31,3%)	12 (37,5%)	2 (6,3%)	3,19±1,030
A utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação.	1 (3,1%)	8 (25,0%)	9 (28,1%)	12 (37,5%)	2 (6,3%)	3,19±0,998
A adaptação de materiais e recursos educativos.	0 (0,0%)	7 (21,9%)	10 (31,3%)	11 (34,4%)	4 (12,5%)	3,38±0,978
A remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento.	2 (6,3%)	9 (28,1%)	14 (43,8%)	7 (21,9%)	0 (0,0%)	2,81±0,859
Responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.	3 (9,4%)	13 (40,6%)	11 (34,4%)	4 (12,5%)	1 (3,1%)	2,59±0,946
Potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.	3 (9,4%)	13 (40,6%)	8 (25,0%)	6 (18,8%)	2 (6,3%)	2,72±1,085
A introdução de outras aprendizagens substitutivas para as crianças que precisavam de adaptações curriculares significativas.	3 (9,4%)	12 (37,5%)	12 (37,5%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,59±0,875
Superar obstáculos à aprendizagem, nomeadamente circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística.	5 (15,6%)	12 (37,5%)	10 (31,3%)	4 (12,5%)	1 (3,1%)	2,50±1,016
Criar um programa para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa.	7 (21,9%)	13 (40,6%)	7 (21,9%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,31±0,998
Identificar medidas de suporte à aprendizagem para promover o acesso e a participação em contextos inclusivos.	2 (6,3%)	9 (28,1%)	11 (34,4%)	9 (28,1%)	1 (3,1%)	2,94±0,982

Tabela 2: Resultados sobre as acomodações curriculares no E@D

Na tabela 3 apresentam-se os resultados sobre os princípios orientadores da educação inclusiva que o E@D permitiu. Observa-se que de modo geral as conceções dos profissionais foram essencialmente de discordância. Os itens que agregaram maior discordância por parte dos educadores/professores envolvidos foram: “a equidade” (2,19±0,998); “o apoio psicopedagógico” (2,31±0,896); “a participação de modo pleno e efetivo” (2,31±0,998). Destacou-se a elevada frequência de indecisão nos seguintes itens: “atender a percursos curriculares diferenciados” (40,6%); “educabilidade universal” (34,4%); e “o respeito pela sua vida privada e familiar dos alunos” (34,4%).

O item “envolvimento parental” foi o que reuniu maior concordância entre os profissionais (3,81±0,821), no entanto foi também aquele em que se registou maior nível de indecisão, indicando não discordar/nem concordar (50%).

Sobre os princípios orientadores da educação inclusiva, o E&D permitiu:	DT n (%)	D n (%)	NDNC n (%)	C n (%)	CT n (%)	$\bar{X} \pm s$
A educabilidade universal.	7 (21,9%)	9 (28,1%)	11 (34,4%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,44±1,014
A equidade.	10 (31,3%)	9 (28,1%)	10 (31,3%)	3 (9,4%)	0 (0,0%)	2,19±0,998
A inclusão.	8 (25,0%)	9 (28,1%)	9 (28,1%)	5 (15,6%)	1 (3,1%)	2,44±1,134
A participação de modo pleno e efetivo.	6 (18,8%)	15 (46,9%)	7 (21,9%)	3 (9,4%)	1 (3,1%)	2,31±0,998
A personalização (planeamento educativo centrado no aluno).	2 (6,3%)	16 (50,0%)	8 (25,0%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)	2,56±0,888
A gestão flexível do currículo.	2 (6,3%)	13 (40,6%)	7 (21,9%)	10 (31,3%)	0 (0,0%)	2,78±0,975
O respeito pela autonomia pessoal.	2 (6,3%)	10 (31,3%)	10 (31,3%)	10 (31,3%)	0 (0,0%)	2,88±0,942
O envolvimento parental.	2 (6,3%)	8 (25,0%)	16 (50,0%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)	3,81±0,821
O respeito pela sua vida privada e familiar dos alunos.	2 (6,3%)	10 (31,3%)	11 (34,4%)	9 (28,1%)	0 (0,0%)	2,84±0,920
O apoio psicopedagógico.	6 (18,8%)	13 (40,6%)	10 (31,3%)	3 (9,4%)	0 (0,0%)	2,31±0,896
Atender a percursos curriculares diferenciados.	4 (12,5%)	9 (28,1%)	13 (40,6%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)	2,66±0,937
A antecipação e o reforço das aprendizagens.	3 (9,4%)	16 (50,0%)	7 (21,9%)	5 (15,6%)	1 (3,1%)	2,53±0,983
O apoio tutorial.	4 (12,5%)	15 (46,9%)	8 (25,0%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,44±0,914
A utilização de recursos adicionais.	2 (6,3%)	9 (28,1%)	10 (31,3%)	10 (31,3%)	1 (3,1%)	2,97±0,999

Tabela 3. Resultados sobre os princípios orientadores da educação inclusiva no E@D

A partir dos itens apresentados construíram-se as dimensões que caracterizam globalmente as acomodações curriculares e os princípios orientadores para a educação inclusiva permitidos pelo E@D, através da média dos itens que constituem cada uma delas. Apresentam-se, na tabela 4, os resultados obtidos. Quanto à consistência das dimensões, medida determinada através do coeficiente Alfa de Cronbach, constata-se que esta é muito boa. No caso da dimensão *acomodações curriculares* obteve-se a média de 2,83 com desvio padrão de 0,756 entre o mínimo de 1,36 e o máximo de 4,27. Na dimensão *princípios orientadores* a média foi de 2,65 com desvio padrão de 0,686 a partir do mínimo de 1,21 e o máximo de 4. É de referir que, em termos médios, concluiu-se pela discordância/não observação do descrito nas dimensões e a dispersão de resultados é pequena em ambas as dimensões.

Dimensão	Alfa de Cronbach	Mínimo - Máximo	$\bar{X} \pm s$
Acomodações Curriculares	0,931	1,36-4,27	2,83±0,756
Princípios Orientadores	0,926	1,21-4,00	2,65±0,686

Tabela 4. Caracterização das dimensões

Verificando-se normalidade das distribuições, recorreu-se ao teste paramétrico t para comparação dos resultados entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Assim, na tabela 5 apresentam-se os resultados obtidos. Observa-se que em ambas as dimensões os professores do 1.º CEB apresentam resultados ligeiramente superiores, contudo, a um nível de significância de 5%, concluiu-se que essas diferenças não são estatisticamente significativas nas duas dimensões.

Dimensão	Nível leciona	$\bar{X} \pm s$	T (p)
Acomodações Curriculares	Educação Pré-Escolar	2,71±0,750	T =-1,041 (0,306)
	1.º Ciclo de Ensino Básico	2,99±0,772	
Princípios Orientadores	Educação Pré-Escolar	2,50±0,656	T =-1,467 (0,153)
	1.º Ciclo de Ensino Básico	2,85±0,695	

T (p) - Estatística teste paramétrico t (valor de prova)

Tabela 5. Resultados das dimensões por nível de leção

Analisando as respostas à questão aberta, relativamente às iniciativas que os profissionais pensam terem sido promovidas ao nível da inclusão das crianças nos períodos de confinamento para assegurar que todas tivessem as mesmas oportunidades de acesso ao currículo e às aprendizagens, mereceram relevo, como pode observar-se na tabela 6, as que se referem às seguintes dimensões: disponibilização de recursos tecnológicos (27,7%); diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem (21,3%); apoio pedagógico (17%); envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem (10,6%). Quanto à disponibilização de recursos tecnológicos os inquiridos referiram que houve: “preocupação em assegurar que todas as crianças tinham acesso a equipamento informático e cobertura de internet para poderem continuar as atividades escolares”; “contacto com a Junta de Freguesia para o envio e entrega de material didático a um aluno que não tinha internet” e que procuraram “disponibilizar computadores a quem não tinha”. Relativamente às estratégias procuraram que estas fossem motivadoras e inovadoras e que respondessem às necessidades educativas das crianças, recorrendo a vídeos explicativos personalizados, tutorias, jogos, ferramentas digitais colaborativas, trabalho colaborativo através de salas virtuais, ficheiros digitais autocorretivos, gamificação de conteúdos, visitas de estudo virtuais, entre outras. No que se refere ao apoio pedagógico proporcionado às crianças é referido que decorreu em trabalho a distância e em trabalho presencial, como indicam os seguintes exemplos: “apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, através do WhatsApp e da plataforma ZOOM”; “as crianças que não tinham computador, ou não o sabiam manusear, foram-lhes permitidas aulas em presença”. Ao nível do envolvimento das famílias salienta-se a promoção de: “diálogo com os pais, de forma a incentivar a participação de todos” e “apoio individualizado às famílias”.

Alguns profissionais (10,6%) indicaram não terem sido promovidas iniciativas facilitadoras da inclusão das crianças (tabela 6). Foram ainda referidos por alguns profissionais (12,8%) constrangimentos sentidos no desenvolvimento de determinadas iniciativas, incidindo, principalmente, nas oportunidades de aprendizagem das crianças, afirmando que: “foram muitos os alunos que perderam o contacto com a escola e com os professores e, por isso, embora se tivessem criado oportunidades de aprendizagem, foram poucos, pelo menos na minha realidade, que as aproveitaram”; “algumas [crianças] nem tinham acesso à internet e, por isso, ficaram afastadas da escola durante quase todo o tempo de confinamento”. É de considerar que se trata de aspetos que podem ter colocado em causa a progressão e a inclusão de algumas crianças.

Iniciativas indicadas	n	%
Envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem	5	10,6%
Disponibilização de recursos tecnológicos	13	27,7%
Apoio pedagógico	8	17%
Diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem	10	21,3%
Nenhumas	5	10,6%
Constrangimentos	6	12,8%
Total	47	100%

n – frequência absoluta; % - frequência relativa

Tabela 6. Caracterização das iniciativas que foram promovidas no E@D nos períodos de confinamento

Quanto à questão “Pensa que os educadores/professores conseguiram garantir que cada uma das crianças atingisse o limite das suas potencialidades, tal como é determinado pela Lei” a maioria (59,4%) indicou entender não ter sido conseguido, como revelam os seguintes exemplos: “esta não é a forma ideal nem sequer suficiente para poder dar uma resposta adequada que levem todos e cada aluno ao máximo das suas potencialidades”; “houve muitos obstáculos que contribuíram para que isso não fosse possível, mas a boa vontade e total disponibilização dos educadores não foi certamente”. Por sua vez, alguns profissionais (21,9%) consideraram ter sido garantido às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades, afirmando que “sim”, sem explicitação da opinião expressa. Outros profissionais (12,5%) indicaram que foi conseguido em parte, argumentando, por exemplo: “não conseguiram na totalidade, mas procuraram atingir e fizeram um grande trabalho”; “tentaram, mas foi complicado com crianças desta faixa etária”.

No entanto dois profissionais (6,2%) afirmaram não terem certeza de ter conseguido, referindo um deles: “Não sei bem, mas penso que tentaram, às vezes as respostas (ou falta de respostas) do outro lado não deixavam perceber se os esforços foram utilizados em prol do desenvolvimento dessas potencialidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos vividos pelas escolas durante os períodos de confinamento fizeram, certamente, com que a escola se reinventasse. Os educadores/professores responderam ao desafio com profissionalismo e enorme capacidade de resiliência, adaptando-se à nova realidade. As tecnologias de informação foram sem dúvida um grande aliado, ao mesmo tempo que se constituía como um desafio, pois uma grande parte das escolas não tinha equipamento tecnológico disponível e a maioria dos professores não tinha muita experiência na área. Pode notar-se, referindo os resultados deste estudo, que houve alguma melhoria no desenvolvimento de competências digitais dos participantes, durante os confinamentos, valorizando o uso das ferramentas digitais, bem como a sua potencialidade educativa no E@D.

Procurou-se nesta caminhada incluir todos os alunos, sem exceção, embora saibamos que a pandemia acentuou desigualdades, considerando que, como refere Costa (2020) “os mais desprotegidos ficaram mais distantes e mais evidentemente desligados do currículo” (p.5). Parece que a distância e as desigualdades se tornaram mais visíveis em determinadas situações e o cumprimento do disposto na legislação em vigor sobre a inclusão e a gestão integrada do currículo (Decreto-Lei n.º 54/2018) pode ter ficado votado a alguma vulnerabilidade. No que respeita à acomodação curricular em E@D os participantes no estudo destacam aspetos como a adaptação de materiais e recursos educativos, a diversificação de métodos e estratégias de ensino e a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação. Dizem ter-se criado algumas oportunidades de aprendizagem e inclusão, mas nem todos os alunos

usufruíram dessas oportunidades. Entre as dificuldades sentidas sublinham-se as que dizem respeito à criação de um programa para cada criança, atendendo às suas características individuais e à superação de obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem, nomeadamente de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística.

Ao nível dos princípios orientadores da educação inclusiva no E@D os resultados deixam perceber que os educadores/professores adotaram uma postura mais reservada, apontando para uma atitude de não concordância com as possibilidades que o mesmo proporcionou para concretizar esses princípios. Neste âmbito, merece considerar que garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um, é uma tarefa exigente e o E@D pode não ter contribuído para a implementação desejada. Daí poder entender-se a manifestação de uma menor concordância com a concretização dos princípios relacionados com a promoção de equidade, o apoio psicopedagógico às crianças e a sua participação de modo pleno e efetivo.

Destaca-se como algo positivo, no decorrer do processo de E@D, o envolvimento parental que contribuiu para diluir a distância e, em colaboração com os educadores/professores, proporcionar meios para uma melhor aprendizagem. Salienta-se ainda a implementação de estratégias diversificadas e diferenciadas, reajustando os profissionais a sua ação de modo a ultrapassar as condicionantes de uma modalidade de E@D.

REFERÊNCIAS

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.303-353). Universidade de Coimbra.
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. M. (2020). *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português*. Observatório de Políticas de Educação e Formação. [https://ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maior20\(002\).pdf](https://ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maior20(002).pdf)
- Carvalho, Ó., Corvo, D., Ortega, H., Ramos, L., & Rodrigues, L. (2021). A inclusão de alunos de medidas adicionais durante o período de confinamento Covid-19. *EduSer - Revista de Educação*, Vol. 13(1), 1-22.
- Costa, J. (2020). Prefácio. In J. M. Alves, & I. Cabral (Eds.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 128.
- Domagala-Zysk, E. (2021). Remote teaching and learning – Challenges and opportunities for students with special educational needs. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 21, 1-13. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10042>
- Ferreira, P. M. (2020). *Portugal e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Plataforma Portuguesa das ONGD*. União Europeia e Camões, Instituto da Cooperação e Língua, I.P. <https://bit.ly/3gshJh6>

- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (19), 41-66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Lei n.º 116/2019, de 13 setembro. *Diário da República n.º 176/2019, Série I*.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Alves, M.M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2021a). Políticas educativas e capacitação docente: A voz de futuros professores. In I. Cabral, & D. Mesquita (Coords.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do IV Seminário Internacional* (pp.738-749). Universidade Católica Portuguesa do Porto e CEDH.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2021b). Educação inclusiva e formação de professores: O que dizem os estudantes? *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, v.6, 1-27.
- Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (Cons./Rels.) (2018). *Parecer: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

L'ÉDUCATION À DISTANCE COMME MÉTHODE D'INCLUSION DES ÉTUDIANTS HANDICAPÉS AU MEXICO

Zaira Navarrete CAZALES

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
znavarrete@filos.unam.mx

Héctor Manuel Manzanilla GRANADOS

Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Cómputo
hmanzanilla@ipn.mx

Lorena Ocaña PÉREZ

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
lorenaocana@filos.unam.mx

Résumé : L'objectif de cet article est d'analyser les avantages de l'enseignement à distance comme méthode d'inclusion des étudiants handicapés. La recherche est qualitative, avec une base théorique-analytique. Ce travail a été divisé en trois sections : La première section présente une analyse de la population handicapée au Mexique, c'est-à-dire celle qui se trouve dans la tranche d'âge adaptée à l'enseignement obligatoire ; la deuxième est une revue des politiques et des programmes éducatifs, ainsi que de leurs lignes directrices pour la prise en charge des enfants et des jeunes handicapés ; la troisième section analyse les avantages et les limites de l'enseignement virtuel à distance comme moyen d'apporter des services éducatifs aux étudiants handicapés et aux personnes qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas fréquenter personnellement les établissements d'enseignement ; enfin, les conclusions de ce travail sont présentées. Cette recherche a permis de constater que les politiques éducatives pour la prise en charge des personnes handicapées sont fondées sur les principes d'équité et d'inclusion, que les réglementations actuelles visent l'intégration de la population handicapée et ayant des besoins éducatifs spéciaux, que l'enseignement virtuel à distance, dans son état actuel, présente de nombreux avantages pour la prise en charge des enfants et des jeunes handicapés, et que l'évolution de cette modalité éducative indique qu'elle sera beaucoup plus efficace pour ce groupe d'étudiants dans un avenir proche.

Mots-clés: Éducation de base, Politique éducative, Inclusion.

INTRODUCTION

Le terme "handicap" désigne les catégories de la population qui présentent des limitations dans la structure ou les fonctions corporelles et des difficultés à accomplir des actions ou des tâches, qu'elles soient physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles, qui sont censées être permanentes et qui empêchent leur participation pleine et effective à la société sur une base d'égalité.

Aujourd'hui, le handicap en tant que phénomène est devenu plus pertinent, car il est reconnu que les personnes vivant avec cette condition devraient bénéficier des mêmes droits que le reste de la société, c'est pourquoi il est essentiel d'éviter toute discrimination à l'égard de ces personnes. Selon l'Organisation mondiale de la santé, plus d'un milliard de personnes dans le monde vivent avec une forme de handicap, dont près de 200 millions éprouvent des difficultés à fonctionner dans la société. Des recommandations ont été adressées aux gouvernements du monde entier pour contrecarrer les effets négatifs de cette situation. Dans le monde entier, les personnes handicapées ont moins accès aux services de santé, moins accès à l'éducation, moins de participation économique et les taux de pauvreté des personnes handicapées sont beaucoup plus élevés que ceux des personnes non handicapées en raison des obstacles auxquels elles sont confrontées et qui les empêchent d'accéder aux services de base nécessaires tels que la santé, l'éducation, l'emploi, les transports ou même l'information (OMS, 2011).

L'accès à l'éducation est l'un des droits fondamentaux des personnes, considérant que l'éducation permet le développement des compétences et des capacités individuelles et collectives. Cependant, au

Mexique, les personnes handicapées sont confrontées à des obstacles structurels au développement de leur éducation. Certaines pratiques discriminatoires peuvent avoir une influence sur l'éducation initiale et se répercuter sur d'autres domaines tels que le social et le travail. Cela est dû à une inégalité des connaissances, des aptitudes et des compétences avec laquelle il n'est pas possible d'avoir accès à une main-d'œuvre plus qualifiée.

Malgré l'expansion du système éducatif au cours de la dernière décennie, il est possible de constater que l'analphabétisme a considérablement diminué chez les personnes non handicapées, mais pas chez les personnes handicapées qui sont toujours confrontées à des obstacles pour accéder à l'éducation. En 2019, il a été constaté que 2 personnes handicapées sur 10 ne savent ni lire ni écrire, ce qui signifie que 20 % des hommes et 24 % des femmes handicapés sont analphabètes. D'autre part, la fréquentation des centres éducatifs dépend beaucoup du type de handicap d'une personne, considérant que la mobilité est l'une des activités de base de la vie quotidienne, les personnes ayant un handicap moteur ont plus de difficultés à se déplacer physiquement vers un établissement scolaire (CONADIPED, 2019).

Malgré les efforts du gouvernement mexicain pour inclure les personnes handicapées dans l'éducation, il n'a pas été possible de fournir une éducation de qualité et inclusive pour tous. Les raisons de cette situation sont variées et dépendent largement des politiques éducatives. Selon la loi générale pour l'inclusion des personnes handicapées, le Mexique doit promouvoir l'intégration des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement ordinaires par l'application de méthodes, de techniques et de matériels spécifiques. Dans la pratique, les écoles n'intègrent pas les étudiants handicapés car elles manquent de personnel spécialisé et d'espaces adéquats. Parmi ces écoles dites inclusives, elles ne reçoivent qu'un élève sur trois par groupe selon la condition, favorisant ceux qui semblent plus faciles à gérer selon les ressources humaines et matérielles existantes (UNESCO, 2020).

Dans ce contexte, il est important de connaître les caractéristiques des personnes handicapées au Mexique, en particulier celles qui sont dans la tranche d'âge idéale pour suivre une éducation de base. L'éducation de base, comme son nom l'indique, est considérée comme la base de la formation de chaque individu, c'est pourquoi nous nous concentrerons sur le niveau d'éducation primaire et sur les personnes qui se trouvent à l'intérieur et à l'extérieur du système d'éducation nationale au Mexique.

CARACTERISTIQUES ET CHIFFRES CONCERNANT LES PERSONNES HANDICAPEES

Le handicap fait partie de la condition humaine; à un moment ou à un autre de leur vie, presque tout le monde connaîtra une forme de handicap, qu'elle soit temporaire ou permanente, surtout parmi la population âgée, qui éprouvera des difficultés croissantes à fonctionner. Le handicap est un phénomène complexe, et les interventions visant à surmonter les désavantages qui lui sont associés sont multiples, systémiques et varient selon le contexte du pays (OMS, 2011).

Au Mexique, l'Institut national de statistique et de géographie (INEGI) est l'organisme chargé de réaliser le recensement de la population et des logements. L'INEGI a indiqué que, d'ici 2020, les personnes handicapées constitueront 16,5 % de la population du Mexique, ce qui représente un total de 20 millions 838 mille 108 personnes. Ce chiffre prend en compte les personnes identifiées comme handicapées, ainsi que celles qui ont une limitation physique quelconque les empêchant d'effectuer leurs activités quotidiennes, et celles qui ont des limitations mentales (Dis-capacidad, 2021).

Parmi cette population générale, il est important de mentionner qu'au moins 2 474 178 d'entre eux appartiennent à la tranche d'âge de 5 à 19 ans, qui correspond à l'âge idéal pour la scolarité de base obligatoire et l'enseignement secondaire supérieur. La répartition de cette population dans les fourchettes par type de handicap ou de limitation varie selon le genre, le sexe et l'âge, comme on peut le voir dans le tableau 1 :

Tableau 1: Population souffrant d'un handicap, d'une limitation des activités quotidiennes et d'un problème ou d'une affection mentale, par groupe d'âge de cinq ans et par sexe, 2020									
Catégorie d'âge	Totales par genre			Population avec handicap		Population avec limitation physique		Population avec limitation mentale	
	Total	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
5-9 années	701 997	392 298	309 699	116 272	84 783	233 680	194 099	93 796	59 606
10-14 années	866 791	451 501	415 290	119 459	93 572	287 740	289 498	100 263	65 851
15-19 années	905 390	430 105	475 285	111 273	103 926	278 762	339 689	88 632	63 278
Total	2,474,178	1,273,904	1,200,274	347,004	282,281	800,182	823,286	282,691	188,735

Source: INEGI, 2021.

Au cours de la dernière décennie où le système éducatif a été étendu, nous pouvons observer que le niveau d'analphabétisme a diminué chez les personnes non handicapées, cependant, les personnes handicapées sont toujours confrontées à cet obstacle à l'accès à l'éducation (Gouvernement du Mexique, 2020). Lorsqu'il mentionne l'expansion du système éducatif au Mexique, il se réfère principalement à la création de nouvelles écoles pour couvrir les besoins éducatifs de la population générale ; considérant que s'il y a des personnes handicapées, elles devraient être incluses dans les écoles ordinaires, évitant la ségrégation que constitue la fréquentation d'une école spéciale. Les écoles spéciales ne sont parfois pas situées à proximité du domicile de l'élève, ce qui entraîne une absence de fréquentation, notamment pour les personnes souffrant de handicaps physiques.

ACCES A L'EDUCATION POUR LES PERSONNES HANDICAPEES AU MEXIQUE

La atención a las personas con necesidades educativas especiales (NEE) no es una preocupación reciente en México. La tradición de la Educación Especial se remonta al gobierno de Benito Juárez, y la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. A partir de entonces se han realizado esfuerzos continuos por el bienestar de las personas con discapacidad, que van desde el servicio de Educación Especial para Niños Lisiados en 1936, la creación de Clínicas de Conducta en 1937 y la creación de la Escuela Normal de Especialización en 1943, entre otras que se han impulsado continuamente para la integración de los alumnos con alguna discapacidad en México (CNDH, 2020).

Il est important de souligner que tous les élèves ayant des SEN n'ont pas un handicap, par exemple ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou ceux qui ont des capacités et des aptitudes exceptionnelles; de même, tous les élèves handicapés n'ont pas de SEN et n'ont donc pas tous besoin de services d'éducation spécialisée. Au Mexique, la loi générale pour l'inclusion des personnes handicapées (DOF, 2011), établit l'égalité en ce qui concerne l'accès et la permanence des étudiants handicapés, dans son article 4° les types

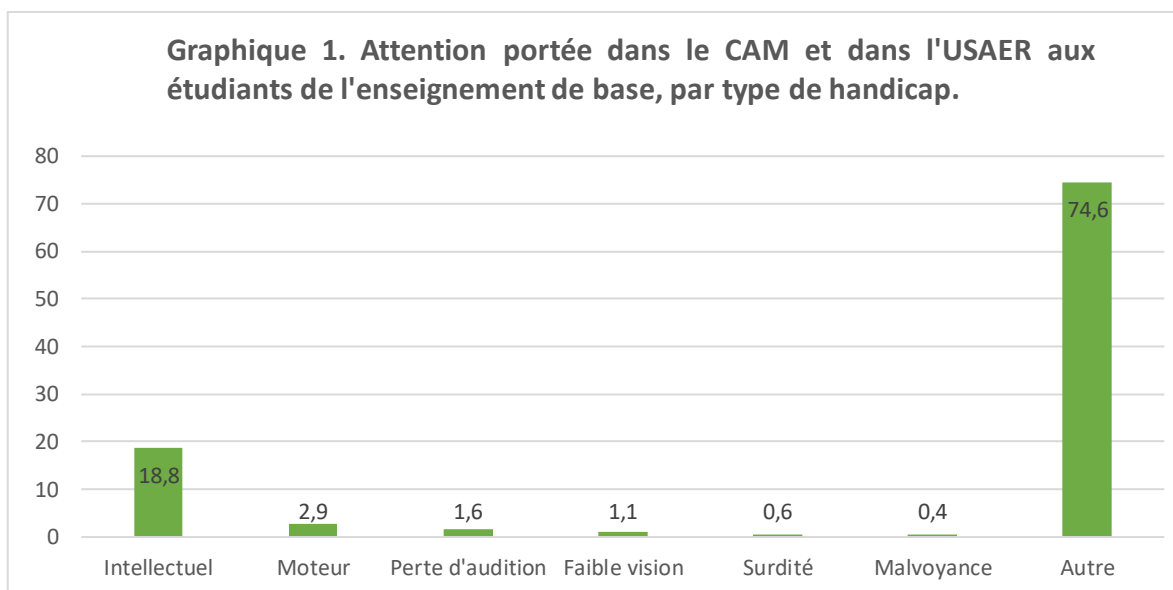
et les modalités du système d'éducation nationale sont indiqués sous le principe de l'intégration éducative, tandis que l'article 41 détermine que:

- L'enseignement spécial est destiné aux personnes souffrant d'un handicap temporaire ou permanent, ainsi qu'à celles qui ont des capacités exceptionnelles.
- Il cherchera à servir les apprenants d'une manière qui soit adaptée à leurs propres conditions, dans le respect de l'équité sociale.
- Dans le cas des mineurs handicapés, leur intégration dans les établissements d'enseignement de base ordinaires sera encouragée. Pour ceux qui n'y parviennent pas, on s'efforcera de satisfaire leurs besoins éducatifs fondamentaux en matière d'autonomie et de coexistence sociale et productive (DOF, 2011).

Malgré les politiques dédiées à l'inclusion des étudiants en situation de handicap, une partie importante de la population reste en dehors du système éducatif national, principalement ceux qui souffrent de handicaps moteurs sévères qui limitent leur mobilité ou les empêchent de se déplacer du tout (Pérez, 2016). Le gouvernement mexicain doit préciser que l'inclusion va au-delà de l'intégration, c'est-à-dire l'admission des personnes handicapées dans l'un des deux services d'éducation spécialisée qu'il propose. L'inclusion consiste à faire en sorte que tous les élèves participent ensemble à une éducation de qualité pour leur développement intégral. Par conséquent, l'accès aux établissements d'enseignement n'est pas une action suffisante pour être considérée comme de l'inclusion (INEE, 2018).

Au Mexique, il y a 7,7 millions de personnes handicapées âgées de 5 ans et plus, ce qui représente 6,7% de la population totale ; parmi elles, 53,3% ont des handicaps pour se déplacer, 39,6% ont des problèmes visuels, 11,8% ont des problèmes émotionnels ou mentaux et 9,7% ont des problèmes pour parler ou communiquer (INEGI, 2019). Sur l'ensemble de la population des personnes handicapées, 2 700 000 sont des enfants et des jeunes, dont plus de 606 000 ne bénéficient pas de services éducatifs, sur les 2 100 000 qui reçoivent une certaine aide scolaire, environ 303 000 bénéficient de services d'éducation spécialisée et seulement 11 000 sont intégrés dans des écoles ordinaires ; ce qui représente 14. 4 % des élèves sont dans des écoles d'éducation spéciale et seulement 0,52 % des élèves sont servis dans des écoles ordinaires, tandis que 84,1 % n'ont pas d'attention spécifique - c'est-à-dire qu'ils ne sont pas inscrits dans un établissement d'enseignement, mais reçoivent des thérapies ou des ateliers d'adaptation fonctionnelle - (Ramos, 2018) ; ce qui représente moins d'un quart de la population d'âge scolaire en situation de handicap.

L'éducation spécialisée comprend 1 665 unités réparties sur tout le territoire national, sous la dénomination de Centre d'attention multiple (CAM), ainsi que les Unités de services de soutien à l'éducation ordinaire (USAER) avec 4 527 unités opérant au sein des écoles publiques d'éducation de base (SEP, 2019). Les CAM desservent la majorité de la population handicapée, les distributions des types de handicaps desservis sont multiples et se concentrent principalement sur les étudiants souffrant d'"autres conditions" - qui incluent les handicaps permanents, mais de type congénital, bien que différents de ceux énumérés dans le graphique, avec des ateliers où ils sont aidés à atteindre un niveau d'indépendance en fonction de leurs capacités (voir graphique 1), tandis que l'USAER s'occupe des cas de besoins éducatifs spéciaux, qui peuvent être permanents ou non, s'occupe des quelques étudiants handicapés et surtout des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage (PE, n.d.).



Source:   laboration propre basée sur le SEP, 2019.

L'inclusion des personnes handicapées dans l'éducation va au-delà de la simple intégration dans les écoles ordinaires. La prise en charge des étudiants handicapés nécessite une transformation complète de la manière dont l'action éducative est menée, afin de permettre à tous les étudiants de participer pleinement à la vie et au travail au sein de l'  cole et de la communauté. En ce sens, nous pensons que, quel que soit le type d'établissement d'enseignement que l'élève rejoint, son apprentissage, sa réussite et sa participation doivent être soutenus par des ressources adaptées à sa condition. Par conséquent, l'enseignement à distance peut être une option viable pour répondre aux besoins éducatifs des élèves de l'  cole primaire, étant donné que cette modalité éducative a été couronnée de succès dans l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur (cf. Navarrete et Manzanilla, 2017). Toutefois, une modalité d'enseignement virtuel à distance pour les élèves de l'enseignement primaire nécessite une analyse détaillée des avantages et des limites de sa mise en œuvre pour les jeunes élèves, et notamment l'examen de la possibilité de prendre en charge, dans le cadre de cette modalité, les élèves présentant des handicaps qui entraînent des limitations spécifiques et dont les besoins vont au-delà de la simple instruction ou de la formation académique.

LE MODE A DISTANCE DANS L'EDUCATION DE BASE: UNE ALTERNATIVE POUR LES ÉTUDIANTS HANDICAPES

L'enseignement à distance a une longue histoire ; l'enseignement via Internet en particulier s'est énormément développé depuis les années 1990 ; avec l'arrivée du web et d'Internet, le recours aux cours par correspondance et à l'enseignement ouvert est devenu moins fréquent, et l'utilisation de plateformes virtuelles est devenue plus fréquente, car il est possible d'utiliser des outils tels que le courrier électronique, les blogs, les forums et les classes virtuelles où le conseiller ou l'enseignant peut diriger l'apprentissage des étudiants (Navarrete et Manzanilla, 2017). Bien que l'enseignement à distance ait une longue histoire qui précède l'invention des technologies modernes telles que la télévision, la radio, les cassettes et les vidéos, le grand essor est survenu avec l'avènement de l'internet et des ordinateurs. Lorsque les EES mexicains ont commencé à développer des formes alternatives d'éducation, celles-ci sont devenues plus populaires car elles offraient des possibilités d'éducation à ceux qui, pour diverses raisons, ne pouvaient ou ne souhaitaient pas utiliser un système scolaire (Martínez, 2009). Depuis l'avancée vertigineuse des technologies de l'information

et de la communication (TIC), l'enseignement à distance s'est consolidé, en grande partie grâce à l'inclusion de l'internet.

Nous sommes actuellement dans la quatrième génération de l'apprentissage en ligne, mais ce modèle éducatif continue d'évoluer et la cinquième génération, connue sous le nom d'apprentissage flexible intelligent, devrait bientôt donner un élan encore plus important à l'éducation. Ce modèle serait fondé sur des systèmes de réponse automatisés et des bases de données intelligentes, ce qui entraînerait une baisse des coûts de gestion et une augmentation considérable de l'offre et de la demande. L'apprentissage étant de plus en plus accessible sur des appareils mobiles tels que les téléphones et les tablettes connectés à Internet, les établissements d'enseignement du monde entier les utilisent plus fréquemment, notamment les universités qui, en partenariat avec des prestataires de services éducatifs, développent de nouveaux programmes d'apprentissage dans des espaces virtuels (García-Aretio, 2002).

Au Mexique, l'enseignement virtuel à distance s'est positionné avec succès, notamment au niveau du secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur. Cela permet d'augmenter le nombre d'inscriptions et d'élargir la couverture, sans avoir à investir dans des bâtiments et des équipements supplémentaires, comme cela serait nécessaire pour un enseignement en face à face. Cela est également bénéfique pour les étudiants, car ils évitent de perdre du temps à se déplacer vers les établissements d'enseignement, gérant le temps gagné dans d'autres occupations ou intérêts, cette modalité éducative développe l'autogestion, une plus grande responsabilité et le développement de nouvelles compétences (Hernández et Cruz, 2011).

La conception générale est que le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement à distance implique la migration des cours traditionnels vers la modalité en ligne, dans laquelle les conceptions pédagogiques, les procédures d'évaluation et autres méthodes valables dans les environnements en face à face fonctionneront de la même manière dans l'environnement en ligne. Une partie essentielle d'une transition de l'enseignement en face à face vers l'enseignement à distance nécessite une révision et une définition des objectifs spécifiques des cours, des compétences attendues, des critères d'évaluation et des stratégies d'enseignement conçues pour l'enseignement à distance virtuel (Corona, 2016).

Dans le cas de l'éducation de base, la mise en œuvre d'une modalité d'enseignement à distance virtuel n'a pas été sérieusement envisagée. Les principales implications du refus d'offrir un enseignement primaire dans une modalité de distance virtuelle découlent du besoin de socialisation des élèves, de l'importance des classes d'activation physique et d'autres classes dans lesquelles ils doivent développer des compétences sociales pour leur intégration dans la communauté. Cependant, en ce qui concerne l'attention portée aux étudiants handicapés qui, en principe, ne sont pas inscrits dans le système d'éducation nationale, cette option peut être plus que viable pour devenir un moyen de communication et d'échange de connaissances et d'expériences ; et en plus de réduire le temps de gestion administrative, c'est une source de ressources, un moyen de récréation et de développement cognitif, ce qui conduit à une nouvelle façon d'enseigner, plus efficace et adaptable aux besoins spécifiques de la population handicapée (Gómez et Macedo, n/d).

Bien sûr, l'un des facteurs récurrents dans l'éducation de base est le manque de budget alloué à l'entretien des bâtiments scolaires et à la création de nouvelles écoles qui répondent aux exigences structurelles et méthodologiques nécessaires à une véritable inclusion, car la réalité est que l'infrastructure scolaire répond rarement aux exigences opérationnelles minimales, considérant que 29% des écoles ont des problèmes structurels, 66% d'entre elles ont des déficiences d'infrastructure ou fonctionnent dans des

installations atypiques et seulement 3% des écoles à l'échelle nationale n'ont aucune déficience (INEE, 2019). Toutefois, cela ne garantit pas l'existence d'installations appropriées pour les étudiants handicapés, car cela fait référence à un manque de services de base et de toilettes.

Par principe, nous devons nous rappeler que l'interaction sociale des étudiants handicapés est limitée par la condition même qui conduit à leur exclusion du système d'éducation nationale. Mais l'utilisation des technologies implique également une nouvelle manière de se socialiser ; l'internet, les réseaux sociaux, les blogs, etc. ont donné la possibilité aux gens de se socialiser dans le monde entier, en économisant du temps et de la distance. Pour beaucoup de personnes, il signifie également le seul moyen de se socialiser, ce qui peut être le cas pour certains étudiants handicapés, dont la seule fenêtre sur le monde extérieur est un écran d'ordinateur et qui voient dans ce lien l'occasion de s'intégrer à la société actuelle.

Toutefois, compte tenu de la situation socio-économique actuelle du Mexique, on peut comprendre que tous les élèves du niveau primaire ne disposent pas d'un appareil intelligent, d'une connexion Internet adéquate ou des compétences nécessaires pour étudier en ligne. Il convient de rappeler que depuis 1997, le gouvernement mexicain a mis en œuvre divers programmes d'alphabétisation numérique au Mexique ; à partir de 2013, le programme Micompu.mx a commencé à fournir des ordinateurs portables aux élèves de 5e et 6e année de l'école primaire (cf. Navarrete, Manzanilla et Ocaña, 2021). Ainsi, cette même stratégie peut être utilisée au profit des élèves en situation de handicap, en leur fournissant des ordinateurs, des portables et des tablettes avec connexion internet pour assurer leur entrée dans l'Éducation nationale.

CONCLUSIONS

L'enseignement virtuel à distance a suffisamment progressé dans l'utilisation des technologies de l'information, de la communication et de l'apprentissage, etc., ce qui a entraîné une expansion des ressources disponibles pour l'attention des étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Dans le cas d'étudiants souffrant de handicaps ou de conditions qui les empêchent de fréquenter des écoles ordinaires, l'utilisation de l'enseignement virtuel à distance dès les niveaux d'enseignement de base représenterait une opportunité de recevoir l'apprentissage qui leur permettra de faire partie de la société en tant que membres productifs.

Bien que nous soyons conscients des lacunes actuelles en matière de couverture et de connectivité, nous pensons qu'il est plus facile d'étendre la couverture des services Internet que d'apporter des modifications structurelles aux écoles existantes pour permettre l'accès aux élèves en fauteuil roulant, ou d'adapter les salles de classe aux élèves aveugles ou sourds. De même, la nécessité d'une attention particulière aux élèves par des enseignants formés est beaucoup plus coûteuse pour l'État, étant donné que dans la modalité présentielle, chaque enseignant peut s'occuper de quelques élèves handicapés inscrits dans une école spécifique, alors que dans la modalité virtuelle d'enseignement à distance, qui dispose d'une plateforme conçue avec les conditions appropriées pour l'attention de ces élèves, l'attention des spécialistes peut atteindre beaucoup plus d'élèves.

Compte tenu de ce qui a été mentionné jusqu'à présent, nous considérons que l'enseignement virtuel à distance nous permettrait d'éliminer les obstacles et de donner naissance à une nouvelle réalité, où l'école n'est pas seulement un espace physique mais un écosystème qui englobe à la fois les salles de classe et les foyers, générant un effet de cascade, au bénéfice non seulement des élèves mais aussi des parents ou des tuteurs, car en étant au courant de leurs enfants, ils peuvent eux-mêmes mettre à jour leurs connaissances ou en acquérir de nouvelles, en fonction de leur niveau de scolarité.

RÉFÉRENCES

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2020). Estado actual que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México. [Situation actuelle du droit à l'éducation des enfants et adolescents handicapés au Mexique] Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIPED) (2019). La educación y personas con discapacidad. [L'éducation et les personnes handicapées] Blog. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-educacion-y-personas-con-discapacidad>
- Corona, J. D. (2016). Implementación de la Educación a Distancia a partir de un Programa Presencial de Ingeniería en Ciencia y Tecnología de Alimentos: Revisión de Literatura. [Mise en œuvre de l'enseignement à distance à partir d'un programme d'ingénierie en sciences et technologies alimentaires en face à face : Revue de la littérature] Revista de docencia Universitaria, vol. 14, pp. 179-201. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjMt8O2k871AhWrlGoFHTMvCw4QFnoECCAQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5741999.pdf&usq=AOvVaw176BZ2wNaVd8KsWY9fCDRP>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2011). Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. [Loi générale pour l'inclusion des personnes handicapées] Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Dis-capacidad (2020). Censo 2021: 16.5% de la población en México son personas con discapacidad. [Recensement 2021: 16,5 % de la population du Mexique sont des personnes handicapées] Recuperado de: <https://dis-capacidad.com/2021/01/30/censo-2020-16-5-de-la-poblacion-en-mexico-son-personas-con-discapacidad/>
- García-Aretio, L. (2002). La educación a distancia: de la teoría a la práctica. [L'enseignement à distance: de la théorie à la pratique] España: Ariel. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/235664852_La_educacion_a_distancia_De_la_teoria_a_la_practica
- Gobierno de México (2020). La educación y personas con discapacidad. [L'éducation et les personnes handicapée] Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-educacion-y-personas-con-discapacidad>
- Gómez, L. M.; Macedo, J. C. (s/f). Importancia de las TIC en la educación básica regular. [Importance des TIC dans l'enseignement de base ordinaire] Educrea. Colombia. Recuperado de: <https://educrea.cl/importancia-de-las-tic-en-la-educacion-basica-regular/>
- Hernández, C.; Cruz, A. (2011). Pros y contras de la educación a distancia, distancia no significa cero interacción. [Avantages et inconvénients de l'enseignement à distance, distance ne signifie pas absence d'interaction] UNAM. Recuperado de: http://www.cuaed.unam.mx/encuentro_2011/encuentrosanfelipe/consueloadrianavf.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). La infraestructura escolar y los materiales y métodos educativos. [Infrastructures scolaires et matériel et méthodes pédagogiques] Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html
- INEE (2018). Población en condición de discapacidad. Informe la Educación obligatoria en México. [Population handicapée. Rapport sur l'enseignement obligatoire au Mexique] Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_010303.html
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2021). Población con discapacidad, con limitación en la actividad cotidiana y con algún problema o condición mental, por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, 2020. [Population souffrant d'un handicap, d'une limitation de l'activité quotidienne et d'un problème ou d'une condition mentale, par État et par groupe d'âge de cinq ans, par sexe, 2020] Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_01_29827fe7-b1cd-4bd2-81d6-9d08bda47df8&idrt=151&opc=t
- INEGI (2019). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre). Datos Nacionales. Comunicado de prensa Núm. 638/19.] Statistiques à l'occasion de la Journée internationale des personnes handicapées (3 décembre). Données nationales.] Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Discapacidad2019_Nal.pdf
- Martínez, G. (2009). El rol del asesor en un modelo de educación a distancia. [Le rôle du conseiller dans un modèle d'enseignement à distance] Revista Panamericana de Pedagogía N° 15, pp. 107-115 Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi3nOi21tfxAhUHQ6wKHV1pAD8QFjAMegQIJxAD&url=https%3A%2F%2Frevistas.up.edu.mx%2FRRPP%2Farticle%2Fdownload%2F1780%2F1517&usq=AOvVaw3fq5_7adsHfTnKSW1E_A3U
- Navarrete, Z.; Manzanilla, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. [Aperçu de l'enseignement à distance au Mexique] Revista Latinoamericana en Estudios Educativos (Colombia), vol. 13, núm. 1, pp. 65-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>
- Navarrete, Z.; Manzanilla, H. M.; Ocaña, L. (2021). Políticas y programas nacionales para la alfabetización digital en México. [Politiques et programmes nationaux pour l'alphabétisation numérique au Mexique] En Navarro, M. A.; Navarrete, Z. & Rivera, J. R. (Coords.) Políticas educativas: Una mirada internacional y Comparada. México: Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita / SOMECE. Recuperado de: https://www.academia.edu/63920566/Pol%C3%ADticas_y_programas_nacionales_para_la_alfabetizaci%C3%B3n_digital_en_M%C3%A9xico
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. [Rapport mondial sur le handicap] Resumen. OMS/Banco Mundial. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. [Inclusion des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur au Mexique] Sinéctica, núm. 46, pp. 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455011/html/>
- Porta de Educación (PE) (s/f). La educación especial en México. [L'éducation spéciale au Mexique] Página web. Recuperado de: <https://portaldeeducacion.com.mx/educacion-especial-cam/index.htm>

- Ramos, J. N. (2018). La inclusión de los niños con discapacidad en escuelas de educación básica. [Inclusion des enfants handicapés dans les écoles d'éducation de base] Trabajo de obtención de grado, Maestría en Política y Gestión Pública. Tlaquepaque: ITESO. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5564>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019. [Les chiffres clés de l'éducation nationale 2018-2019] Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. p. 130.
- UNESCO (2020). Nuevo informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas. [Un nouveau rapport de l'UNESCO souligne l'ampleur des inégalités mondiales en matière d'éducation et appelle à une plus grande inclusion après la réouverture des écoles] Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DIGITAL POUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE AU MEXIQUE: APRENDE EN CASA

Zaira Navarrete-CAZALES

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
znavarrete@filos.unam.mx

Héctor Manzanilla-GRANADOS

Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Cómputo
hmanzanilla@ipn.mx

Lorena Ocaña-PÉREZ

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
lorenaocana@filos.unam.mx

Résumé : L'objectif de cet article est d'analyser le matériel pédagogique numérique mis en place par le gouvernement mexicain pour assurer la continuité de l'enseignement primaire de base pendant la pandémie de COVID-19. Une méthodologie comparative a été utilisée pour analyser le matériel pédagogique numérique du site Web Aprende en Casa, dans ses trois émissions, et de l'émission actuelle intitulée La escuela en Casa. Cette analyse a été réalisée à l'aide de huit unités de comparaison, à savoir : le multimédia, l'interactivité, l'accessibilité, la flexibilité, la modularité, l'adaptabilité et la réutilisabilité, l'interopérabilité et la portabilité, caractéristiques nécessaires pour qu'un matériel didactique soit considéré comme numérique. Parmi les résultats de cette recherche, nous avons constaté que, bien que les supports pédagogiques du site Aprende en Casa constituent un soutien considérable pour l'enseignement des élèves et des enseignants de l'enseignement obligatoire, ils répondent partiellement aux caractéristiques nécessaires pour être considérés comme numériques. Nous pensons qu'il est nécessaire de modifier le matériel didactique du site web pour permettre l'accès aux apprenants au moyen d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe, afin de pouvoir collecter des données statistiques sur l'utilisation, ce qui permettrait de mesurer les résultats. Les métadonnées obtenues seraient utilisées pour ajuster et améliorer le contenu, dans le but de donner aux apprenants la possibilité d'explorer des ressources adaptées à leurs intérêts et à leurs besoins d'apprentissage, et de les préparer à un apprentissage autonome.

Mots clés: Matériels d'apprentissage numériques, enseignement à distance, enseignement primaire

INTRODUCTION

L'arrivée de la pandémie de Covid-19 au Mexique a entraîné la fermeture de toutes les écoles à partir du 20 mars 2020. Cette situation a forcé le passage de l'enseignement en face à face à l'enseignement en ligne. Le gouvernement mexicain a mis en place un site web pour soutenir l'enseignement obligatoire, qui comprend les niveaux d'enseignement de base (préscolaire, primaire et secondaire), et l'enseignement secondaire supérieur, qui est le niveau du baccalauréat. Le site web Aprende en Casa (<https://www.aprendeencasa.sep.gob.mx/>) a été mis en place de manière émergente pour servir de support aux élèves, aux enseignants et aux parents (puisque les parents devaient éduquer leurs enfants à la maison avec le soutien des enseignants), en partant du principe que la quarantaine ne durerait pas plus d'un ou deux mois. Bien que la modalité d'enseignement à distance se soit avérée efficace aux niveaux supérieur et intermédiaire, dans le cas de l'enseignement primaire de base, il s'agissait d'une innovation car la plateforme virtuelle était accessible depuis n'importe quel appareil technologique, comme les ordinateurs, les tablettes, les téléphones mobiles et les téléviseurs intelligents. Il convient de souligner l'utilisation de ressources multimédias et de matériel de soutien, tels que des enregistrements audio, des vidéos et des images qui ont contribué à donner une continuité aux programmes d'études.

Afin d'avoir une image claire de notre objet d'étude, nous estimons nécessaire de présenter une brève définition du matériel didactique, qui est considéré comme tout élément utilisé par l'enseignant pour faciliter et diriger l'apprentissage des élèves: livres, affiches, cartes, images, planches, monographies, etc. Bien qu'il n'existe pas de terme univoque pour définir ce qu'est un matériel didactique, on peut considérer comme tel tout élément qui, dans un contexte éducatif donné, est utilisé dans un but didactique ou comme moyen de faciliter le développement des activités d'apprentissage des élèves (Guerrero, 2009). Pour leur part, Manrique et Gallego (2012) définissent le matériel didactique comme les éléments qui favorisent le processus d'apprentissage chez les élèves, grâce au contact pratique-ludique avec des éléments réels qui activent le goût d'apprendre, qui stimulent le développement de la mémoire, de la motricité fine et globale, des aspects cognitifs et physiques, entre autres aspects fondamentaux dans l'évolution de la matière.

Le matériel pédagogique a évolué au fil du temps. Avec l'avènement des TIC, il est passé du papier, du carton, du bois, etc. à des éléments numériques accessibles depuis presque n'importe quel appareil. Les DDM sont des ressources qui facilitent le processus d'enseignement-apprentissage sur support numérique, en suivant des critères pédagogiques et technologiques, qui intègrent différents médias incorporés dans un design pédagogique (García, 2016 ; Pianucci et al., 2010).

L'objectif de cet article est d'analyser la pertinence du DDM que le gouvernement mexicain a mis à la disposition des élèves de l'enseignement obligatoire, afin de fournir des services éducatifs aux élèves pendant l'enfermement de Covid-19. Afin d'atteindre cet objectif, la méthodologie choisie se base sur une étude comparative entre les caractéristiques que devrait avoir un matériel didactique numérique (Prendes et al, 2008), et les caractéristiques des matériels présents sur le site *aprende en casa*. Huit catégories d'analyse ont été identifiées par la recherche documentaire : 1. Multimédia, 2. Interactivité, 3. Accessibilité, 4. Flexibilité, 5. Modularité, 6. Adaptabilité et réutilisabilité, 7. Interopérabilité et 8. Portabilité; en examinant les matériels d'apprentissage numériques sélectionnés pour les trois émissions du site *Aprende en casa* et l'émission actuelle intitulée *Escuela en casa*, cette dernière étant entrée en vigueur pour le second semestre de l'année scolaire 2021-2022.

La recherche documentaire se fonde sur des documents officiels du gouvernement mexicain, tels que les Boletines (2020) et les acuerdos (2020), ainsi que sur les travaux théoriques de García, 2017; González & Chirino, 2019; Guerrero, 2009; Manrique, et al, 2012; Pianucci et al, 2010; Prendes et al, 2008; entre autres.

Ce travail est divisé en trois sections : la première est une contextualisation des caractéristiques du MDD et du matériel pédagogique analogique; la deuxième section fait une revue chronologique de l'évolution des sites web *Aprende en casa* et *La escuela en casa*; la troisième section constitue une analyse comparative du matériel des sites web examinés à travers les catégories d'analyse décrites; enfin, les conclusions dérivées de cette étude sont versées.

DIFFÉRENCE ENTRE LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DIGITAL ET ANALOGIQUE

Dans tout processus éducatif, il est important d'être clair sur l'objectif, c'est-à-dire sur ce que nous voulons enseigner et ce que nous attendons que les élèves apprennent ; en gardant toujours à l'esprit l'approche à utiliser pour qu'elle soit attrayante pour eux en fonction de leur profil d'apprentissage. À l'ère du numérique, les étudiants ont tendance à être très visuels, avec des durées d'attention courtes, principalement liées au support de communication plutôt qu'à l'objet de la communication lui-même. Par conséquent, l'une

des clés du développement du matériel pédagogique numérique (MPN) est basée sur la simplicité, en évitant les surcharges qui génèrent la dispersion et la perte d'attention chez l'élève (García, 2017).

Un MDP est un ensemble didactiquement structuré d'objets numériques en ligne visant à faciliter le développement d'expériences d'apprentissage pour les élèves autour d'une unité de connaissance ou de compétence ; ce sont des matériaux pour l'éducation formelle, car ils sous-tendent une proposition ou un projet de développement curriculaire (González et Chirino, 2019). Afin d'analyser les matériaux proposés par le site Aprende en Casa, il est nécessaire de connaître les caractéristiques qui définissent un MDP, afin qu'il puisse être considéré comme tel, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Caractéristiques des Matériaux D'apprentissage Digitaux (MDD)

Caractéristique	Description
Multimédia	Les ressources doivent tirer parti des fonctionnalités multimédias disponibles pour aller au-delà des formats analogiques. Outre le texte et l'image, l'audio, la vidéo et l'animation sont des éléments clés qui ajoutent une dimension multisensorielle à l'information fournie mais permettent aussi de la présenter avec une plus grande richesse de nuances : description graphique de processus au moyen d'animations, simulation de situations expérimentales par la manipulation de paramètres, etc.
Interactivité	La conception de ressources interactives et immersives fournit une base pour le développement d'expériences d'apprentissage plus riches. La motivation intrinsèque est assurée en envisageant la possibilité de prendre des décisions, d'effectuer des actions et de recevoir un retour d'information plus immédiat sur celles-ci. La manipulation directe de variables ou de paramètres dans des situations de simulation ou d'expérimentation permet des stratégies d'apprentissage par essais et erreurs. L'élaboration de parcours individuels d'apprentissage en fonction des résultats obtenus à chaque étape favorise l'individualisation de l'enseignement. L'interactivité a également une dimension sociale qui peut permettre à l'apprenant de participer aux processus de communication et aux relations sociales..
Accessibilité	Le contenu éducatif numérique doit être accessible. Cette accessibilité doit être garantie à trois niveaux : Générique, c'est-à-dire qu'elle est accessible aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ; Fonctionnel, c'est-à-dire que l'information est présentée de manière compréhensible et utilisable par tous les élèves ; et Technologique, c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de disposer de conditions technologiques extraordinaires en termes de logiciels, d'équipements, de dispositifs et de périphériques, etc. et qu'elle est accessible depuis n'importe quel système : windows, mac, linux, etc.
Flexibilité	Il s'agit de la possibilité de l'utiliser dans de multiples situations d'apprentissage : classes ordinaires, soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs, pendant les heures de cours, en dehors des heures de cours, sur un ordinateur dans la salle informatique, à la bibliothèque, en classe, à la maison, etc., aussi bien individuellement que par paires, trios, etc. Cette flexibilité devrait également faire allusion à la possibilité de l'utiliser indépendamment de l'approche méthodologique mise en pratique par l'enseignant..
Modularité	La conception modulaire d'une ressource multimédia devrait faciliter la séparation de ses objets et leur réutilisation dans différents itinéraires d'apprentissage, favorisant un plus grand degré d'exploitation didactique. Nous avons souvent l'expérience de l'existence de ressources où une animation spécifique est intéressante à un moment donné alors que les autres ne le sont pas. La conception modulaire garantit un accès direct à un élément spécifique, ce qui augmente ses possibilités d'utilisation.
Adaptabilité et réutilisabilité	La conception de ressources facilement personnalisables par les enseignants permet de les adapter et de les réutiliser dans différentes situations. Ainsi, par exemple, un questionnaire de questions où il est possible de modifier facilement les questions et les réponses est plus réutilisable qu'un questionnaire fermé.
Interopérabilité	Le contenu éducatif numérique doit être accompagné d'une fiche de métadonnées qui fournit tous les détails de son utilisation éducative. Cela facilitera leur catalogage dans des dépôts collectifs et leur recherche ultérieure par des tiers.

Portabilité	Les ressources numériques éducatives doivent être produites conformément aux normes de développement et de conditionnement. Cela permettra d'accroître considérablement leur diffusion. Ils peuvent être intégrés avec des garanties et une fonctionnalité complète dans différents systèmes et peuvent également être utilisés localement. On oublie souvent qu'il existe encore de nombreux centres qui ne disposent pas d'une connexion Internet adéquate et qui ont besoin de ressources pour un usage local.

Source: élaboration propre, basée sur Prendes et al, 2008.

D'autre part, on entend par matériel didactique analogique (MAT) des représentations graphiques qui reproduisent la réalité de manière topographique, c'est-à-dire des représentations dans lesquelles la distance entre le signifiant et le signifié est plus petite, et qui ne nécessitent pas une réelle capacité de symbolisation, puisqu'une image réaliste d'un objet (un singe, une montagne, etc.) suffit à représenter l'idée sans qu'il soit nécessaire de le voir physiquement. En d'autres termes, une ressource didactique est tout matériel qui facilite la fonction de l'enseignant : il l'aide à mieux s'expliquer pour que les connaissances parviennent à l'élève de manière plus claire. Comme il peut s'agir de n'importe quel matériel, nous parlons de vidéos, de livres, de graphiques, d'images, d'activités, de films et de tout élément auquel nous pouvons penser et qui peut aider à la compréhension d'une idée. Innover dans cet aspect est essentiel pour faire progresser l'éducation (Romo, 2004 ; Luján, 2016).

Les supports d'apprentissage fournissent des informations à l'apprenant, constituent un guide pour l'apprentissage et sont un élément clé de la motivation et de l'intérêt de l'apprenant. Le MDD et le MDS partagent certains types de matériels tels que les vidéos, les films et les audios qui sont similaires, mais ne sont pas utilisés dans le même contexte. Aujourd'hui, avec un ordinateur, il est possible d'accéder à des milliers de ressources qui facilitent le processus éducatif, ce qui représente un soutien énorme non seulement pour les enseignants lorsqu'ils élaborent des plans de cours, mais aussi pour les élèves et les parents qui ont un accès rapide à des vidéos, des tutoriels et toutes sortes d'informations par le biais du réseau.

LE SITE WEB APRENDE EN CASA

Dès que l'existence du virus SRAS-COV2 a été connue dans le monde entier, des mesures ont été déclarées pour réduire la propagation de la pandémie de Covid-19, notamment la fermeture préventive des écoles à tous les niveaux d'enseignement. Au Mexique, l'accord 02/03/20 a été émis, déterminant la suspension des cours dans les écoles publiques du 23 mars au 17 avril 2020 (SEP, 2020a).

Le 27 mars 2020, par le biais du Bulletin n° 80 émis par le Secrétaire à l'éducation publique, il a été annoncé la création du site web pour l'enseignement obligatoire Apprendre à la maison I, qui a fonctionné du 23 mars au 5 juin 2020, dans le but de bénéficier aux élèves de l'école maternelle, primaire, secondaire et du lycée ayant un accès à Internet. Dans ce bulletin, le sous-secrétaire à l'éducation de base a indiqué que l'objectif était de donner une continuité à l'enseignement à domicile et de créer des habitudes pour renforcer l'enseignement à distance à l'avenir.

Dans la première version du site Aprende en Casa, il était possible de trouver des fichiers électroniques appelés fiches de révision, au format PDF - en format téléchargeable mais non modifiable - liés au programme de chaque matière. Dans certains cas, les feuilles de travail contenaient des liens vers des manuels numériques gratuits (<https://libros.conaliteg.gob.mx/>); dans d'autres cas, le lien menait vers des ressources audiovisuelles telles que des vidéos au contenu éducatif pour certaines matières comme l'espagnol, l'instruction civique et l'éthique ou la géographie, qui sont principalement composées de courtes animations, liées à des histoires pour enfants pour la matière de l'espagnol (spécifiquement pour les classes

de 4ème, 5ème et 6ème). Il est également possible de trouver des fichiers audio à lire directement sur le site web, appelés podcasts, liés aux lectures des livres d'espagnol (pour la 1ère, 2ème et 3ème année) (Aprende en Casa I, 2020). De plus, dans une section séparée, il y avait des infographies, dont la fonction est de donner aux élèves des indications d'autosoins contre le Covid-19, ainsi que des conseils pour mieux lire et travailler en équipe, le calendrier scolaire du cycle 2019-2020 et l'horaire de la semaine des programmes télévisés Aprende en casa (SEP, 2020b).

Aprende en Casa I était un site web conçu pour proposer des activités simples que les élèves pouvaient développer avec le soutien de leurs parents ou tuteurs, c'est-à-dire faciles à comprendre tant pour les parents que pour les élèves ; en effet, la nécessité d'une communication et d'une supervision constantes des enseignants n'a pas été prise en compte, car il était initialement prévu que la suspension des activités ne durerait pas plus de deux mois et qu'au retour en classe, on aurait le temps de récupérer les contenus et les apprentissages qui n'avaient pas eu lieu pendant la quarantaine.

Des contenus qui étaient déjà utilisés bien avant l'arrivée de la pandémie de Covid-19 ont été utilisés, principalement des contenus utilisés dans le système telesecundaria, ainsi que du matériel provenant d'autres sites web ou de créateurs de contenus éducatifs hébergés sur YouTube et des pages éducatives spécialisées (Navarrete et al, 2020). Cela a permis de disposer d'une plus grande variété de matériel pour soutenir les élèves de l'enseignement obligatoire, couvrant la majeure partie du programme d'études au cours de l'année scolaire 2019-2020.

Le 3 août 2020, par le biais du Bulletin n° 205, le Secrétaire de l'Instruction publique a annoncé la rentrée scolaire le 24 août, sous la modalité de l'enseignement à distance et la continuité du programme Aprende en Casa II; Le programme restera en vigueur sur l'ensemble du territoire national aussi longtemps que nécessaire, jusqu'à ce que tout le pays ait un feu épidémiologique vert. Il a également été indiqué qu'une fois les conditions nécessaires réunies pour le retour aux cours en présentiel, il appartiendra aux familles de décider de retourner en classe ou de poursuivre l'apprentissage à distance (SEP, 2020c). Compte tenu de la nécessité d'étendre le programme Aprende en Casa à une deuxième édition, des modifications ont été apportées pour servir les élèves pendant l'année scolaire 2020-2021. Le nouveau site web a été construit selon le même concept que son prédécesseur. Pour cette deuxième version, le matériel produit par SEP était encore rare, en raison de l'impossibilité de créer du nouveau contenu au fur et à mesure que les mesures d'isolement social se poursuivaient. Dans cette nouvelle phase, les fiches de révision en format PDF ont été éliminées, en choisissant l'option de placer le contenu directement dans le corps de la page web, sans éléments interactifs, sans moteur de recherche ou de navigation, afin de faciliter le chargement pour les utilisateurs ayant une connexion limitée.

Après les vacances d'hiver, pour la rentrée des classes de l'année scolaire 2020-2021, le SEP a annoncé le début de l'étape III d'Aprende en Casa, qui reviendra au format de la deuxième émission, avec le contenu du manuel scolaire gratuit ajouté directement dans le corps du site web, sans inclure de format interactif ou multimédia pour le traitement des sujets correspondant au second semestre de l'année scolaire 2020-2021. Dans ce troisième numéro, des fichiers de leçons téléchargeables ont été inclus, mais cette fois, les fichiers ont été téléchargés au format word, qui pouvait être modifié numériquement par les étudiants et transmis aux enseignants pour évaluation. Toutefois, ces fichiers n'étaient disponibles que pour les matières de l'espagnol et des mathématiques, et changeaient chaque semaine en fonction du programme d'études.

Le 30 août 2021, le SEP a annoncé le retour aux cours en présentiel pour l'année scolaire 2021-2022, donnant aux parents la possibilité de décider si les élèves de l'enseignement obligatoire retourneraient aux cours en présentiel ou resteraient en ligne (SEP, 2021). Afin de répondre aux besoins des étudiants qui ont choisi de rester dans l'enseignement à distance, le site Aprende en casa III est resté disponible, mais pour cette troisième édition, il a été décidé de revenir au format original utilisé dans la première édition du site Aprende en casa, en utilisant des contenus multimédias produits par des tiers et des ressources provenant de sites éducatifs gratuits.

Vers la fin du mois de décembre 2021, le programme Aprende en casa a changé de nom pour devenir La Escuela en casa (2022). Poursuite du format de la première et de la troisième émission d'Aprende en casa, mais sans refaire le contenu, sans ajouter l'interactivité des élèves avec le site web et en éliminant l'archive des preuves; mais ajout de l'option d'une ligne téléphonique pour clarifier les doutes des élèves et des parents. Cette décision a été prise en considérant que la grande majorité des étudiants décideraient de revenir à l'apprentissage en face à face, et que le nombre de personnes connectées cesserait de saturer les pages, tout en ayant la possibilité d'un contact direct avec les enseignants des écoles pour l'évaluation et le retour d'information.

Cependant, il est important de mentionner que bien que la grande majorité des étudiants aient opté pour un retour aux cours en présentiel, la décision a dû être prise de réduire les groupes de moitié pour éviter les risques de contagion, en plus de maximiser l'utilisation des espaces extérieurs et d'échelonner les périodes de pause. Chaque école a pris une décision collégiale sur la répartition des élèves, mais quel qu'ait été le choix, il a laissé la moitié des élèves à la maison, tandis que l'autre moitié fréquentait les salles de classe. Le site web La Escuela en Casa a donc continué à servir la population des élèves de l'enseignement obligatoire qui disposent d'une connexion Internet (La escuela en Casa, 2022).

Le SEP a promu divers programmes d'alphabétisation numérique pour l'éducation de base, en essayant d'intégrer l'utilisation des TIC dans les programmes scolaires (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2021). Cependant, il faut reconnaître que le contexte mondial qui a forcé la décision de fermer les écoles à tous les niveaux d'enseignement ne pouvait être prévu par les autorités éducatives, ce qui a conduit à la décision de ne pas opter pour l'enseignement à distance, mais pour un enseignement virtuel émergent. Les mêmes mesures d'isolement social ont conduit à la décision de développer un site web au lieu d'une plateforme éducative, ainsi qu'à la sélection de matériel pédagogique pour les élèves de l'enseignement obligatoire, qui n'était pas toujours le plus approprié, car dans certains cas, il ne répond que partiellement aux caractéristiques du DDM, selon M. Prendes et al, 2008) (Tableau 2).

Aprende en Casa I	Aprende en Casa II	Aprende en Casa II	La escuela en casa
Fiches de révision en format pdf	Informations directes dans le corps du site web	Informations directes dans le corps du site web	Fiches de révision en format pdf
Livres scolaires gratuits digitalisés	Livres scolaires gratuits digitalisés	Livres scolaires gratuits digitalisés	Livres scolaires gratuits digitalisés (Nouvelle version)
Regardez les vidéos sur le site web	S/O	S/O	Regardez les vidéos sur le site web
Ecoute des podcasts sur le site web	S/O	S/O	Ecoute des podcasts sur le site web
Infographies	Infographies	Infographies	Infographies

Tableau 2. Matériel pédagogique numérique mis en œuvre sur le site web Aprende en Casa I, II, III et La escuela en casa

Source : élaboration propre basée sur le site web Aprende en Casa I, II et III (2020-2021) et sur le site web La escuela en casa (2022).

L'analyse du matériel se concentre sur le matériel spécifiquement développé par le SEP, puisque durant les trois étapes du site Aprende en Casa, des ressources et du matériel provenant d'autres sites web ont été utilisés. Comme ces contenus et matériaux sont la propriété de développeurs externes au SEP, il a été décidé de les laisser de côté dans la présente analyse, en comparant les matériaux qui appartiennent au SEP (Tableau 2) avec les catégories d'analyse proposées pour nommer un MDP (Tableau 3).

ANALYSE COMPARATIVE DES CONTENUS DU SITE WEB APRENDE EN CASA

Dans chaque émission des programmes Aprende en casa et La escuela en casa, des matériels didactiques aux qualités spécifiques ont été proposés et considérés comme numériques pour les responsables du site web. À cet égard, nous avons repris les caractéristiques énoncées par Prendes et al, 2008, concernant les caractéristiques qui différencient un matériel pédagogique analogique d'un matériel numérique. Nous avons analysé uniquement le matériel produit par SEP pour le programme Aprende en casa, en le comparant aux huit catégories d'analyse proposées, à partir desquelles nous avons déterminé ce qui suit:

Catégorie	Type de matériel	Aprende en Casa I (2020) La escuela en casa (2022)	Aprende en Casa II (2021) Aprende en Casa III (2021)
Multimédia	Fiches de révision (pdf)	Il s'agit d'un élément visuel mais pas multimédia.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Il ne comporte aucun élément multimédia ou interactif.	Pas de changement.
	Vidéos	Il s'agit d'un format visuel mais pas multimédia.	S/O*
	Podcast	Il s'agit d'un format audio mais pas multimédia.	S/O*
	Infographies	Il s'agit d'un format visuel mais pas multimédia.	Pas de changement.
Interactivité	Fiches de révision (pdf)	Il n'a que le lien vers les manuels scolaires ou les vidéos YouTube externes.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Pas d'éléments interactifs.	Pas de changement.
	Vidéos	Pas d'éléments interactifs	S/O*
	Podcast	Pas d'éléments interactifs	S/O*
	Infographies	Pas d'éléments interactifs	Pas de changement.
Accessibilité	Fiches de révision (pdf)	Il est accessible depuis presque tous les appareils dotés d'une connexion internet.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Il est accessible depuis presque tous les appareils dotés d'une connexion internet.	Pas de changement.
	Vidéos	Il est accessible depuis presque tous les appareils dotés d'une connexion internet..	S/O*
	Podcast	Il est accessible depuis presque tous les appareils dotés d'une connexion internet.	S/O*
	Infographies	Il est accessible depuis	Pas de changement.

Flexibilité		presque tous les appareils dotés d'une connexion internet.	
	Fiches de révision (pdf)	Flexibilité limitée d'utilisation dans d'autres situations d'apprentissage.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Flexibilité limitée d'utilisation dans d'autres situations d'apprentissage.	Pas de changement.
	Vidéos	Flexibilité limitée d'utilisation dans d'autres situations d'apprentissage.	S/O*
	Podcast	Flexibilité limitée d'utilisation dans d'autres situations d'apprentissage..	S/O*
Modularité	Infographies	Flexibilité limitée d'utilisation dans d'autres situations d'apprentissage.	Pas de changement.
	Fiches de révision (pdf)	Pas d'option de modularité.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Pas d'option de modularité.	Pas de changement.
	Vidéos	Avec une option de modularité limitée.	S/O*
	Podcast	Avec une option de modularité limitée.	S/O*
Adaptabilité et réutilisabilité	Infographies	Avec une option de modularité limitée.	Pas de changement.
	Fiches de révision (pdf)	Pas d'option d'adaptabilité et de réutilisation.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Pas d'option d'adaptabilité et de réutilisation.	Pas de changement.
	Vidéos	Possibilité limitée d'adaptabilité et de réutilisation.	S/O*
	Podcast	Possibilité limitée d'adaptabilité et de réutilisation.	S/O*
Interopérabilité	Infographies	Pas d'option d'adaptabilité et de réutilisation.	Pas de changement.
	Fiches de révision (pdf)	Pas d'interopérabilité.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Pas d'interopérabilité.	Pas de changement.
	Vidéos	Pas d'interopérabilité.	S/O*
	Podcast	Pas d'interopérabilité.	S/O*
Portabilité	Infographies	Pas d'interopérabilité.	Pas de changement.
	Fiches de révision (pdf)	Avec option de portabilité.	S/O*
	Livres scolaires gratuits digitalisés	Pas d'option de portabilité.	Pas de changement.
	Vidéos	Pas d'option de portabilité.	S/O*
	Podcast	Pas d'option de portabilité.	S/O*
	Infographies	Avec option de portabilité.	Pas de changement.

Tableau 3. Analyse des matériels pédagogiques numériques mis en place sur le site web Aprende en Casa I, II, III et La escuela en casa

Source : élaboration propre basée sur Prendes et al, 2008.

* S/O: Sans objet car les formats analysés n'étaient pas inclus dans l'étape II y III de Aprende en Casa.

Dans la comparaison (tableau 3), nous pouvons observer l'analyse du matériel didactique en tenant compte des catégories d'analyse établies pour l'étude. Nous considérons qu'il est nécessaire de préciser que certains matériels ont été marqués comme N/A, étant donné que dans les étapes II et III de Aprende en Casa,

ils n'étaient plus inclus sur le site web. Cette précision étant faite, nous allons procéder à l'analyse pour chaque catégorie (Prendes et al, 2008):

- **Multimédia:** Les matériels examinés ne font pas un usage adéquat des applications multimédias et des formats électroniques pour ajouter une dimension multisensorielle afin d'offrir une plus grande richesse de nuances. Les activités sont plates et manquent de situations qui permettent l'expérimentation et la manipulation du contenu.
- **Interactivité:** Les matériaux analysés ne comportent pas d'objets interactifs insérés dans l'activité ; l'élève doit les réaliser dans un cahier ou imprimer le format. Aucune action ne permet à l'étudiant de recevoir un retour d'information immédiat, ni de manipuler le contenu dans des situations de simulation ou d'expérimentation qui facilitent l'apprentissage par essais et erreurs.
- **Accessibilité:** Bien que le contenu soit accessible à la plupart des apprenants, il n'est pas accessible ou attrayant pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les informations présentées sont linéaires et compréhensibles, mais pas nécessairement fonctionnelles pour les apprenants cibles ; de même, le matériel est accessible à partir de la plupart des appareils mobiles et des ordinateurs fonctionnant sous Windows et Android, qui sont les systèmes d'exploitation les plus couramment utilisés.
- **Flexibilité:** Les activités ne permettent pas son utilisation dans de multiples situations d'apprentissage telles que : les classes ordinaires, le soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, sur un ordinateur dans la salle informatique, à la bibliothèque, en classe, à la maison, etc., aussi bien individuellement que par paires, trios, etc. et il n'y a pas non plus la possibilité de l'utiliser à partir d'une approche méthodologique différente de celle proposée par la plate-forme.
- **Modularité:** La conception des activités, simple et dépourvue d'objets interactifs, ne permet pas la séparation de leurs parties et leur réutilisation dans différents itinéraires d'apprentissage, favorisant un plus grand degré d'exploitation didactique, bien que l'accès direct à un élément spécifique soit possible, cela n'augmente pas leurs possibilités d'utilisation.
- **Adaptabilité et réutilisabilité:** Les activités révisées ne permettent pas la personnalisation ou la conception de ressources par les enseignants, ni leur adaptation et leur réutilisation dans différentes situations.
- **Interopérabilité:** Les activités ne laissent aucune place à la manipulation par les apprenants, il n'y a donc pas de fiche de métadonnées pour enregistrer les détails de leur utilisation et permettre la collecte de données statistiques, ce qui donnerait la possibilité d'observer et de quantifier les progrès individuels, de groupe, de classe, d'école, etc.
- **Portabilité:** C'est l'un des points les plus importants, car on oublie souvent qu'à l'heure actuelle, il existe encore de nombreuses écoles qui ne disposent pas d'une connexion Internet adéquate et qui demandent des ressources pour une exploitation locale, par conséquent, l'impossibilité de télécharger des manuels numérisés rend l'opportunité de la portabilité nulle et non avenue.

Nous reconnaissons l'énorme effort réalisé par le gouvernement mexicain pour tenter de couvrir autant que possible l'absence d'enseignement présentiel, malgré la situation difficile que traverse le pays. En même temps, nous considérons que, étant donné la proposition de mettre en œuvre une modalité hybride pour faire face à l'éducation post-pandémique (SEP, 2020d), il est urgent de modifier les DDM actuellement

disponibles sur le site web La escuela en casa, afin qu'ils soient interactifs et permettent de maintenir l'attention des élèves, dans le but d'obtenir un apprentissage significatif et motivant.

CONCLUSIONS

Bien que le matériel didactique conçu par le ministère de l'éducation publique, qui a été utilisé sur la page web Aprende en Casa, tout au long de ses trois émissions et dans l'émission actuelle de La escuela en casa, ait servi de support à la continuité de l'enseignement obligatoire, il est un fait qu'il a été produit avec peu de ressources financières, techniques et professionnelles, et qu'il n'a pas réussi à respecter pleinement les caractéristiques nécessaires pour être considéré comme numérique. Toutefois, le programme Aprende en casa et ses webcasts peuvent représenter une occasion sans précédent de faire le saut vers l'enseignement à distance à tous les niveaux d'enseignement.

Le concept : " numérique " n'est pas atteint en raison des limitations des formats choisis pour faire partie des activités des sites Web Aprende en Casa et La Escuela en casa ; les conceptions manquent de mouvement, de son et d'objets interactifs que la plupart des apprenants ont l'habitude de voir dans les jeux vidéo ou autres sites de divertissement. Afin d'améliorer les matériaux d'apprentissage pour qu'ils deviennent des MDD, il est nécessaire d'envisager de les améliorer grâce au soutien des pédagogues, des concepteurs de contenu web et des développeurs de contenu d'apprentissage virtuel.

Nous considérons qu'il est souhaitable d'inclure les DDM qui ont des qualités interactives, où les ressources multimédias sont utilisées pour retenir l'attention des étudiants et les motiver à poursuivre leur éducation. De plus, le MDD peut être édité numériquement par l'apprenant afin d'éviter la nécessité d'imprimer le matériel, réduisant ainsi le gaspillage de papier. Les élèves doivent avoir la possibilité de gagner des récompenses virtuelles pour leurs efforts, ce qui les motive à poursuivre leur apprentissage. D'autre part, améliorer la collecte des métadonnées en fournissant aux apprenants un nom d'utilisateur et un mot de passe personnalisés permettrait d'évaluer en temps utile l'efficacité des ressources et la nécessité de les modifier si nécessaire. Nous pensons que le besoin d'une plus grande culture éducative numérique rend nécessaire la recherche de voies d'amélioration qui permettent aux étudiants de développer des compétences d'autogestion.

RÉFÉRENCES

- García, O. (2017). Los materiales didácticos digitales en la era del aprendizaje social. Net-Learning. [Les supports d'apprentissage numériques à l'ère de l'apprentissage social. Net-Learning] Recuperado de: <https://www.net-learning.com.ar/blog/disenio-de-materiales/los-materiales-didacticos-digitales-en-la-era-del-aprendizaje-social.html>
- González, C. J., Chirino, E. (2019). Análisis de materiales didácticos digitales ofertados desde un portal de contenidos abiertos: el caso de Canarias. [Analyse du matériel pédagogique numérique proposé par un portail de contenu ouvert : le cas des îles Canaries] Revista EDUCAR. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1550/155061264002/html/index.html>
- Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. [Matériel pédagogique en classe] Revista digital para Profesionales de la Enseñanza. N°5, noviembre. Recuperado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

- La escuela en casa (2022). Página web: La escuela en casa. [Site web : L'école à la maison] Recuperado de: <https://laescuelaencasa.mx/escuela-contigo/>
- Luján, I. (2016). Recursos didácticos del Ministerio de Educación. [Ressources pédagogiques du ministère de l'éducation] Universitat do Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/recursos-didacticos-del-ministerio-educacion-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285973234220>
- Manrique, A. M.; Gallego, A. M. (2012). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. [Matériel didactique pour la construction d'un apprentissage significatif] Revista Colombiana de Ciencias Sociales. vol. 4, núm. 1, pp. 101-108- Recuperado de: <https://docplayer.es/68246313-El-material-didactico-para-la-construccion-de-aprendizajes-significativos.html>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., & Ocaña, L. (2021). La educación después de la pandemia: propuesta de implementación de un modelo de educación básica a distancia. [L'éducation après la pandémie : proposition pour la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement à distance de base] Revista Diálogos sobre Educación, Núm. 22 (12) Enero-junio 2021 1-24pp. <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/920>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. [Les politiques mises en œuvre par le gouvernement mexicain face à COVID-19. Le cas de l'éducation de base] Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. L. Número Especial. pp. 143-172. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/100/474>
- Pianucci, I. G.; Chiarani, M. C.; Tapia, M. M. (2010). Elaboración de materiales educativos digitales. [Développement de matériel pédagogique numérique] 1er congreso internacional de punta del este. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/256662928/Elaboracion-de-materiales-educativos-digitales-Pianucci-Chiarani-Tapia>
- Prendes, Ma. P., Martínez, F., y Gutiérrez, I. (2008). Producción de material didáctico: los objetos de aprendizajes. [Production de matériel didactique : objets d'apprentissage] Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Ried-2008-numero1-2030&dsID=Documento.pdf>
- Romo, F. (2004). Entre lo analógico y lo digital. [Entre l'analogique et le digital] DGSCA/UNAM. Recuperado de: <https://iibi.unam.mx/voutssasmt/documentos/analogico%20y%20digital%20fabian.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2021). Boletín SEP no. 181 Publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022. [Bulletin SEP no. 181 SEP publie l'accord avec les dispositions pour la reprise des activités présentielle dans le cycle scolaire 2021-202] Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-para-reanudar-actividades-de-manera-presencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (2020a). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas De los tipos medio superior y superior dependientes de la secretaría de educación Pública. [Accord numéro 02/03/20 par lequel les cours sont suspendus dans les écoles maternelles, primaires, secondaires, normales et

autres pour la formation des enseignants de l'enseignement de base du système éducatif national, ainsi que ceux du secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur dépendant du secrétariat de l'enseignement public] Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

SEP (2020b). Boletín N° 80. Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica. [Bulletin n° 80. Le SEP renforce le programme Aprende en Casa grâce à un site web spécialisé dans l'éducation de base] Blog. SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>

SEP (2020c). Boletín N° 205. Iniciaré el ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. [L'année scolaire 2020-21 débutera avec le modèle d'apprentissage à distance Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma.] Blog. Gobierno de México, SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>

SEP (2020d). Boletín N°196 Convivirán en el futuro modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán. [Bulletin N°196 Les modèles d'apprentissage en face à face et à distance coexisteront à l'avenir: Esteban Moctezuma Barragán] Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>

DIPLÔMES DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE AUTONOME DU MEXIQUE. INNOVATIONS ET ACTIONS ENTREPRISES EN PÉRIODE DE PANDÉMIE

Zaira Navarrete-CAZALES

*Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía
SUAYED
znavarrete@filos.unam.mx*

Résumé : Cet article est issu du projet de recherche IT400421 de l'UNAM-PAPIIT, et vise à rendre compte des innovations et des actions entreprises par l'Université nationale autonome du Mexique pour encourager les diplômés à obtenir leur diplôme pendant la pandémie, en se concentrant spécifiquement sur le cas des actions entreprises par la Faculté de philosophie et de littérature pour encourager l'obtention de diplômes en période de pandémie.

L'approche épistémique qualitative a été utilisée, tandis qu'une recherche documentaire a été effectuée, impliquant une recherche biblio-hémérogaphique, documentaire et mésographique. Dans le contexte de la pandémie sanitaire causée par le coronavirus SARS-CoV-2, les questions de recherche suivantes ont été posées: était-il possible de poursuivre les procédures pour le diplôme à l'UNAM? Par le biais de quelles stratégies ou actions a-t-on donné une continuité au diplôme à l'UNAM? Quelles ont été les innovations faites et les actions entreprises dans le FFyL-UNAM pour donner une continuité au diplôme ?

Il a été constaté que l'Université nationale autonome du Mexique a assuré la continuité de la remise des diplômes de ses étudiants en ces temps de contingence, dans chacune des facultés et dans les entités liées aux procédures de remise des diplômes : Dirección General de Administración Escolar (DGAE); Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC); Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) (Servicio Social) et Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM (ENALLT), des efforts ont été déployés pour que les diplômés puissent conclure leurs procédures et passer les examens des programmes de premier et de deuxième cycle. Par exemple, la DGTIC a mis en place une Salle Virtuelle d'Examens Professionnels à l'UNAM, une ressource qui permet à la communauté universitaire de se réunir dans un espace virtuel, à travers un ordinateur avec une connexion Internet, pour passer un examen professionnel. Un autre exemple est que l'ENALLT a mis en place des examens dans deux types de sessions : 1. Applications à distance et 2. Applications en face à face à l'ENALLT, Ciudad Universitaria.

Le lien formé entre la créativité et l'innovation est incontournable, car la première peut être appliquée à la fois aux processus pédagogiques et au développement institutionnel, se traduisant par des changements curriculaires qui répondent aux transformations et aux besoins des différents contextes. Ainsi, on peut conclure que les solutions pour traiter les étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme laissent ouverte la question des difficultés rencontrées par ceux qui ont commencé le processus d'élaboration de leur travail de diplôme. Les possibilités de contacter d'éventuels conseillers, ainsi que d'obtenir du matériel bibliographique et documentaire, ont nécessité une disposition différente qui aura peut-être un impact à l'avenir, car la communication par vidéoconférence, le courrier électronique et d'autres formes de communication à distance permettent un meilleur contact entre les enseignants et les diplômés.

Mots clés: Diplôme, Université, Innovation, Diplômés, Efficacité terminale.

INTRODUCTION

Le diplôme universitaire est la dernière étape de la carrière académique des étudiants de l'enseignement supérieur, et est obtenu après l'achèvement du plan d'études respectif. Dans le règlement général des examens de l'UNAM, section II, article 18, il est établi que : "Les objectifs des examens professionnels et des examens de diplôme sont les suivants : évaluer les connaissances générales du candidat dans sa carrière ou sa spécialité, démontrer sa capacité à appliquer les connaissances acquises et qu'il possède un jugement professionnel" (UNAM, 1966). (UNAM, 1966). De même, pour obtenir un diplôme professionnel, il faut que l'étudiant ait couvert toutes les matières du programme d'études et qu'il ait réussi l'examen oral et le travail écrit. Nous citons :

"Le travail écrit peut être une thèse ou, avec l'autorisation préalable du conseil technique de chaque cours de licence, un travail effectué dans un séminaire, un laboratoire ou un atelier faisant partie du programme du cours, ou un rapport satisfaisant sur le service social, s'il est effectué après que l'étudiant ait passé toutes les matières du cours correspondant et s'il implique une pratique professionnelle" (UNAM, 1966).

Article 23.- L'examen professionnel oral peut porter principalement sur le mémoire, ou sur les connaissances générales du cursus ou de la spécialité, selon les modalités fixées par le conseil technique. Il s'agit d'une exploration générale des connaissances de l'étudiant, de sa capacité à les appliquer et de son jugement professionnel. Il peut se dérouler en une ou plusieurs sessions, selon les modalités fixées par le conseil et, dans le cas d'un examen de culture générale, il doit être conforme aux directives approuvées par ce même conseil. (UNAM, 1966)

En ce sens, les conseils techniques respectifs de chacune des facultés ou écoles de l'UNAM ont approuvé les options les plus appropriées pour chacun des diplômes proposés. De même, l'article 22 du Règlement général des études techniques professionnelles de l'UNAM établit que le diplôme professionnel sera délivré à la demande de l'intéressé, à condition que celui-ci ait accompli toutes les matières du plan d'études correspondant, qu'il ait effectué son service social et qu'il ait réussi le travail écrit et l'examen professionnel conformément aux règles établies dans le Règlement général des examens (UNAM, 1967).

Ainsi, le 31 décembre 2019, la Commission municipale de la santé de Wuhan, dans la province du Hubei en Chine, a signalé un groupe de cas de pneumonie dont il a été déterminé par la suite qu'ils étaient dus au virus Sars-Cov-2, responsable de la maladie de Covid-19. Par la suite, le 30 janvier 2020, l'Organisation mondiale de la santé a déclaré une urgence de santé publique de portée internationale (OMS, 2020). En raison de cette urgence sanitaire, le gouvernement du Mexique, par le biais du communiqué conjoint n° 3 du ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation publique, a établi des mesures préventives pour le secteur de l'éducation nationale en raison du Covid-19, notamment la suspension de tous les travaux et la fermeture des écoles à partir du lundi 23 mars 2020 (SEP, 2020), une suspension qui était initialement prévue pour durer quatre semaines, mais qui, à ce jour, n'a pas encore donné lieu à la reprise des cours avec 100 % des élèves des établissements d'enseignement du territoire national.

Ces mesures ont affecté non seulement les activités académiques et culturelles au sein de l'UNAM, mais aussi les activités administratives, telles que les procédures d'obtention de diplômes pour les diplômés de toutes les facultés et les cours de troisième cycle. À cet égard, le recteur de l'UNAM, le Dr. Enrique Graue Wiechers, à travers son rapport d'activités 2019-2020, a signalé que " Nous avons poursuivi, dans la mesure où les conditions sanitaires l'ont permis, l'évaluation et l'application des examens, ainsi que les processus de graduation et de remise des diplômes des étudiants de notre Université " (Graue, 2020).

Conformément à ce qui précède, l'objectif général de ce document est de rendre compte des actions entreprises par l'Université pour encourager les diplômés à obtenir leurs diplômes pendant la pandémie. Plus précisément, nous présenterons le cas des actions entreprises par la Faculté de philosophie et de littérature pour encourager les diplômés à obtenir leurs diplômes en période de pandémie. Tout cela au moyen d'une étude documentaire qui a consisté en une recherche de matériel bibliographique et biblio-hémérographique, principalement des documents électroniques et audiovisuels.

Les questions de recherche suivantes trouvent une réponse. Dans le cadre de la pandémie sanitaire provoquée par le coronavirus SRAS-CoV-2, à l'origine de la maladie COVID-19:

- A-t-il été possible de poursuivre les procédures d'obtention du diplôme à l'UNAM?
- Par le biais de quelles stratégies ou actions a-t-on assuré la continuité du diplôme à l'UNAM?
- Quelles ont été les mesures prises au FFyL-UNAM pour donner une continuité au programme du diplôme?

I. INNOVATIONS ET ACTIONS POUR LES PROGRAMMES DIPLÔMANTS À L'UNIVERSITÉ NATIONALE AUTONOME DU MEXIQUE.

L'Université nationale autonome du Mexique a assuré la continuité de la remise des diplômes de ses étudiants en ces temps de contingence, dans chacune des facultés et dans les entités liées aux procédures de remise des diplômes : Dirección General de Administración Escolar (DGAE) ; Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) ; Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) (Servicio Social) et Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM (ENALLT), des efforts ont été déployés pour que les diplômés puissent conclure leurs procédures et passer les examens des programmes de premier et de deuxième cycle.

Le lundi 3 août 2020, le Dr Enrique Graue Wiechers a informé la communauté universitaire que, sur la base de l'article un, section V, de l'accord émis le 27 juillet 2020, les différentes activités et procédures qui avaient été temporairement suspendues en raison de l'urgence sanitaire ont repris. Cela a permis de réactiver les procédures de diplômes, les processus d'examens professionnels, ainsi que la délivrance des diplômes et grades correspondants, et l'envoi d'informations à la Direction générale des professions, pour le processus de demande du Certificat professionnel (DGCS, 2020).

La direction générale de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication (DGTIC)

Sans aucun doute, l'un des grands efforts réalisés par l'UNAM pour suivre les procédures d'obtention de diplômes est celui réalisé par la DGTIC, qui a mis en place une Salle Virtuelle d'Examens Professionnels de l'UNAM, cette ressource a permis à la communauté universitaire de se réunir dans un espace virtuel, à travers un ordinateur avec une connexion Internet, pour passer un examen professionnel. Seuls les participants autorisés par la faculté peuvent entrer dans cette salle virtuelle selon la date et l'heure prévues pour l'examen professionnel (DGTIC, 2021). Sous cette forme de travail à distance, il a été possible de réaliser les examens professionnels qui étaient prévus entre le 23 mars et le 31 juillet 2020 (Delgado, Frías, Hernández et Romero, 2020), ainsi que de poursuivre les examens professionnels qui ont commencé à être programmés à partir d'août 2020 (DGCS, 2020).

Le service est exploité par le département des communications audiovisuelles de la DGTIC et le centre opérationnel de vidéoconférence (VNOC), et est fourni en suivant les meilleures pratiques pour accéder aux réunions virtuelles par vidéoconférence (DGCS, 2020). La salle virtuelle peut être utilisée du lundi au vendredi par blocs de 2 heures, 30 minutes avant chaque examen, et les tests de connexion et audio respectifs sont effectués. La réservation de la salle est effectuée par l'entité académique au moins 48 heures à l'avance, le COVN informera de la disponibilité des horaires selon le calendrier (DGCS, 2020).

École nationale des langues, de la linguistique et de la traduction (ENALLT) UNAM

Afin de se conformer aux nouvelles conditions sanitaires, l'ENALLT a mis en place deux types de sessions d'examen: 1. les demandes à distance, et 2. les demandes à distance.

L'inscription aux examens de compréhension écrite, qui sont essentiels pour l'obtention du diplôme, est possible même en pleine pandémie. Pour passer l'examen à distance, il suffit d'un ordinateur de bureau ou portable équipé d'une caméra et d'une connexion stable, du navigateur Mozilla Firefox et du logiciel de vidéoconférence Zoom (ENALLT, 2020).

Le 20 mars, l'"Accord de suspension des procédures académiques et administratives de l'Université nationale autonome du Mexique" a été publié sur le site web de l'UNAM. Ce document présente les actions mises en œuvre par l'institution pour protéger la communauté universitaire face à la pandémie qui touche le monde. Établir des actions de distanciation pour protéger et sauvegarder la communauté face au risque grave que représente COVID-19, en établissant que chaque département doit prendre des mesures pour pouvoir préserver les activités sous sa responsabilité.

Le 3 août, la Direction générale de l'administration scolaire (DGAE) a signalé l'ouverture de certains de ses services, qui s'est faite progressivement et avec les nombreuses limitations qu'impose encore la contingence sanitaire.

II. LE DIPLÔME DE LA FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES LETTRES UNAM EN TEMPS DE PANDÉMIE : ACTIONS ET RÉALISATIONS

En plus des actions décrites pour l'Université, la Faculté de Philosophie et Lettres a organisé des séminaires de soutien au diplôme pour les diplômés des différentes écoles qui composent la Faculté, dont la durée varie de 45 à 128 heures, généralement programmés le samedi pour assurer une plus grande participation. Il s'agit notamment des formats Séminaire-Atelier et Séminaire, qui traitent de trois types spécifiques de diplômes, de la thèse, du mémoire, du rapport académique d'activité professionnelle, et dans d'autres, toutes les modalités de diplômes offertes par la Facultad de Filosofía y Letras sont passées en revue. (FFyL, 2020a).

Au 2017, le directeur de la Faculté de l'époque, le Dr. Jorge Enrique Linares Salgado, a présenté au Conseil technique (CT) de la Faculté la nécessité pour la Faculté de mettre à jour le règlement des diplômes, entre autres pour avoir un règlement des options de diplômes et pas seulement un manuel opérationnel. Le 30 novembre 2020, le CT a approuvé le Règlement des options des diplômes de premier cycle de la Faculté de philosophie et de littérature, qui a été approuvé par les conseils de zone académique (CAAS) en janvier (Linares, 2021), et ratifié par le CT en session ordinaire le 26 février 2021 (FFyL, 2021).

Le directeur de la faculté de l'époque, le Dr Jorge Enrique Linares Salgado, dans le but de faciliter l'achèvement du processus d'obtention du diplôme par voie numérique, a demandé aux différents secteurs impliqués dans le processus d'obtention du diplôme de générer les outils et processus technologiques nécessaires aux étudiants pour mener à bien ce processus, comme suit:

- le Département des langues étrangères (DELEFYL) a demandé qu'à partir du semestre académique 2021-1, les cours de compréhension écrite en anglais, français ou italien requis pour l'obtention du diplôme, soient enseignés en ligne via la plateforme Classroom ; et que la priorité d'inscription soit donnée aux étudiants en cours d'obtention d'un diplôme;

- Il a été demandé au Secrétaire académique de la Faculté de promouvoir le programme de bourses d'études en faveur des étudiants de la Faculté (FFyL, 2020). En raison de la pandémie, un accord a été conclu pour prolonger la date de réception des demandes jusqu'au 5 novembre 2020, dans l'intention de traiter les demandes des étudiants qui ont besoin de cette prestation. Pendant la pandémie, deux appels à candidatures pour le programme de bourses d'études 2019-2020 et 2020-2021 ont été lancés;
- la Coordination des Systèmes d'Information (CSI), a demandé que soit mis en service dès septembre le système d'inscription et de suivi informatisé du diplôme, qui permet à l'étudiant d'entamer les démarches administratives du diplôme à distance. Le processus administratif du diplôme commence par la demande du formulaire 1 de l'examen professionnel (FEP1), pour lequel l'étudiant doit établir la modalité du projet de diplôme, le titre du projet de diplôme, le semestre de la dernière matière suivie et choisir par nom et prénom l'universitaire responsable de la direction du projet de diplôme ; joindre les documents que chaque coordination demande, appuyer sur le bouton d'envoi conclut ce début de processus et une notification est envoyée par e-mail à la fois au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante, au chef de la division correspondante et au chef de la division correspondante. le chef de la division correspondante, la coordination du cursus, le professeur conseiller, l'étudiant et le secrétariat des services scolaires. L'étudiant, le conseiller et les autres domaines concernés peuvent imprimer ce document.

Une fois que le conseiller et l'étudiant considèrent que le travail est prêt à être lu, le synode est formé dans la coordination respective, générant le FEP2 et, en temps voulu, le FEP3 ; ce qui implique l'approbation des synodes. Le FEP 4, qui correspond à la date de l'examen, est de la responsabilité du Secrétariat des services scolaires et de la Direction générale de l'administration scolaire (DGAE) qui, comme nous l'avons déjà mentionné, avec les limitations imposées par l'aléa sanitaire, notamment en termes de personnel impliqué dans l'examen documentaire, ont progressivement progressé dans l'attribution des dates de l'examen professionnel (Linares, 2021).

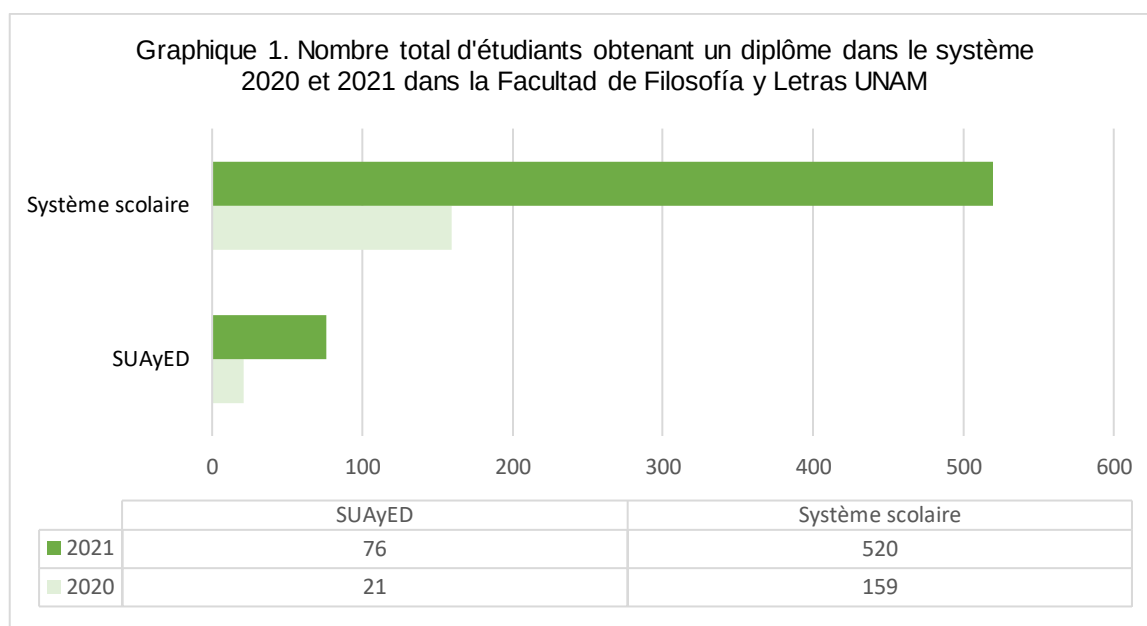
Afin d'attribuer les dates d'examen, le bureau du conseiller général de l'UNAM, conformément aux articles 6 du Règlement général des examens et 63 alinéa c du Règlement général des études universitaires, autorise les examens professionnels à distance si les conditions suivantes sont remplies : qu'avant la contingence, ils ont accompli toutes les procédures de révision des études, avalisées par la DGAE ; qu'une date a été fixée pour l'examen professionnel et que cette date coïncide avec la contingence sanitaire ; que les outils technologiques sont disponibles pour le déroulement correct de l'examen ; qu'un accord de confidentialité est signé pour garantir que la délibération du synode sera secrète, sans être enregistrée ou transmise (Oficio AGEN/DGEL/107/20)

À la faculté de philosophie et d'arts, depuis juin 2020, date à laquelle les examens de diplôme ont repris pour les étudiants dont les dates d'examen avaient déjà été reportées en raison de l'apparition de la pandémie, un total de 115 examens professionnels avaient été organisés au 15 avril 2021. Seuls quatre des

16 cours diplômants proposés à la Faculté dans les systèmes d'enseignement scolaire, ouvert et à distance n'ont pas organisé au moins un examen diplômant : Administration des archives et gestion des documents (le cours a commencé au cours de l'année scolaire 2020-1), Littérature classique, Langue et littérature portugaises modernes, Bibliothéconomie et études de l'information dans le mode d'enseignement à distance. (Linares, 2020 ; 2021). Au cours de l'année 2021, même dans les conditions prévalant en raison de l'urgence sanitaire, la communauté de la Faculté de Philosophie et Lettres (FFyL) a réalisé l'inscription de 864 diplômés et de 531 diplômés avec des répliques orales en ligne et en présentiel, ce qui représente 300 % de plus que l'année précédente (Rodríguez-Van Gorth, 2022). (Ver Tableau 1 y Graphique 1).

Facultad de Filosofía y Letras División de Estudios Profesionales y SUAyED Diplômés par carrière 2020 - 2021			
Carrière	2020	2021	Total
Bibliothéconomie	9	24	33
Études latino-américaines	29	29	58
Philosophie	22	70	92
Géographie	22	41	63
Histoire	2	75	77
Lettres classiques	23	11	34
Langue et littérature espagnoles	2	41	43
Langue et littérature allemandes modernes	3	3	6
Langue et littérature françaises modernes	12	8	20
Langue et littérature anglaises modernes	2	32	34
Langue et littérature italiennes modernes	1	4	5
Langue et littérature portugaises modernes	0	2	2
Littérature dramatique et théâtre	8	41	49
Pédagogie	19	125	144
Développement et gestion interculturels	5	14	19
Philosophie SUA	1	8	9
Géographie SUA	0	2	2
Histoire SUA	2	8	10
Langue et littérature espagnoles SUA	5	14	19
Langue et littérature anglaises modernes SUA	2	6	8
Pédagogie SUA	3	9	12
Bibliothéconomie SUAyED	2	3	5
Pédagogie SUAyED	6	26	32
Total	180	596	776

Source: Élaboration propre basée sur Linares, 2020, 2021 y Rodríguez-Van Gorth, 2022.



Source: Élaboration propre avec des informations provenant des services scolaires du FFyL.

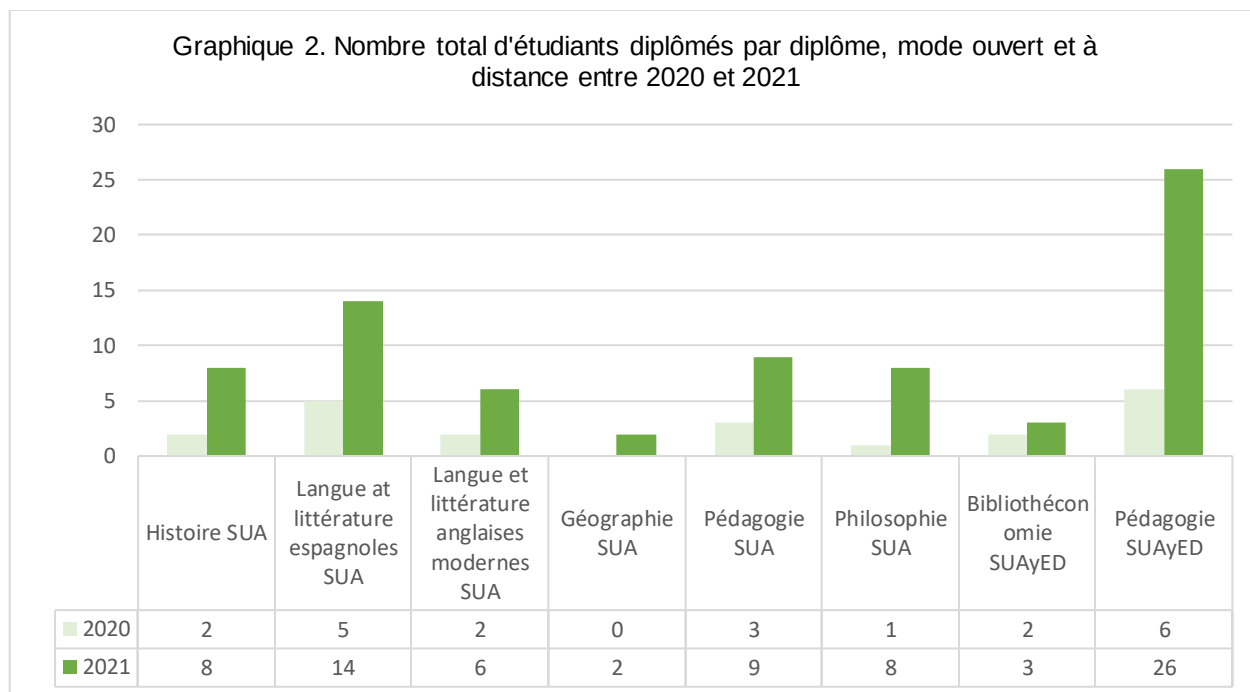
En outre, en mars 2021, le H. Conseil technique de la Faculté de philosophie et de littérature a décidé d'inclure des options de diplômes pour les licences, par le biais de diplômes et de spécialisations. L'option diplôme est actuellement disponible pour les diplômes suivants : a) études latino-américaines, b) littérature classique, c) littérature moderne, d) histoire, e) pédagogie et f) littérature hispanique ; en plus des diplômes inclus dans l'option de spécialisation : a) histoire et b) pédagogie (FFyL, 2021).

III. DIVISION DE L'UNIVERSITÉ OUVERTE ET DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE (SUAYED) DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

Depuis la déclaration de la pandémie, certaines des actions qui ont été menées pour promouvoir l'obtention du diplôme de SUAYED FFyL sont les suivantes:

- La réalisation virtuelle du symposium du IIe degré à SUAYED les 6 et 7 août 2020.
- *V Colloque du Projets du Diplôme Lettres Espagnoles SUAYED*, a eu lieu le 28 octobre 2020.
- La coordination de la licence en géographie du système ouvert et le collège de géographie ont organisé le 9e colloque de licence les 25 et 26 mars 2020.
- Dans le cadre de la Licence en pédagogie à distance, un groupe de professeurs a lancé au semestre 2021-1 le premier séminaire de recherche pour l'élaboration du mémoire final, avec des réunions hebdomadaires pour l'évaluation d'un groupe d'étudiants en thèse.
- La tenue du IIIème Symposium des Diplômes à SUAYED les 26 et 27 août 2021.
- La Faculté de philosophie du système SUA organisera le Colloque du 2e degré le samedi 26 mars 2022.
- Les cours de philosophie, d'histoire et de littérature anglaise ont continué à travailler dans le cadre de séminaires de diplôme individuels et collectifs sur une base mensuelle ou bimensuelle, dans le but de conseiller et de suivre les étudiants dans leurs projets de diplôme.
- Au cours de cette période de contingence dans la Division SUAYED, 60 étudiants ont obtenu leur diplôme en mode ouvert (9 en philosophie, 2 en géographie, 10 en histoire, 19 en littérature

hispanique, 8 en littérature anglaise et 12 en pédagogie) et 37 étudiants en mode à distance (5 en bibliothéconomie et 32 en pédagogie), au total dans le SUAYED de la Faculté de philosophie, et 97 étudiants ont obtenu leur diplôme. (voir graphique 2).



Source : Élaboration propre avec des informations provenant des services scolaires du FFyL.

CONCLUSIONS

Les activités qui ont été menées à l'UNAM pour poursuivre l'obtention des diplômes pendant la pandémie sont sans aucun doute louables et ont permis, dans la mesure du possible, de favoriser l'obtention de diplômes par des personnes qui, en général, avaient déjà rempli les conditions requises pour passer leurs examens de licence. Toutefois, nous ne pouvons manquer de souligner la nécessité d'assurer le suivi des étudiants qui, semestre après semestre, terminent leurs études et cherchent les moyens d'obtenir leur diplôme universitaire.

L'accord du 27 juillet 2020, par lequel diverses activités et procédures sont autorisées à l'UNAM, émis par le bureau du recteur de l'UNAM, vise à garantir les activités académiques et administratives dans le contexte de la pandémie Covid-19. Parmi les démarches administratives qu'il est possible d'effectuer de manière délocalisée, il y a celles liées à l'inscription, à la réinscription et aux changements de groupe ou d'horaire, entre autres (Graue, 2020a) ; il n'est possible d'effectuer que la procédure de certification des études (DGCS, 2020), mais elle ne comprend pas à ce jour les procédures de libération ou d'inscription au service social, de validation des langues ou de demande de date d'examen professionnel. Il serait donc important de disposer d'une page web, de courriels de contact et des coordonnées des responsables des domaines susceptibles d'aider les diplômés dans ces démarches, indispensables à l'obtention du diplôme.

Le processus d'inscription à l'ENALLT pour l'examen de compréhension de l'écrit à distance n'indique pas pourquoi il ne peut pas être passé sur des appareils mobiles (tablette ou téléphone portable). Les personnes qui ne remplissent pas les conditions requises pour passer l'examen dans ce mode doivent donc le passer en personne, à condition qu'il y ait de la place dans les groupes pour ce mode.

La différence entre le nombre de diplômés dans les différents systèmes offerts à la Faculté des Arts suggère une étude plus approfondie pour identifier les causes de cette disparité.

Les solutions pour traiter les étudiants sur le point d'obtenir leur diplôme laissent ouverte la question des difficultés rencontrées par ceux qui commencent à préparer leur travail de diplôme. Les possibilités de contacter d'éventuels conseillers, ainsi que d'obtenir du matériel bibliographique et documentaire, ont nécessité une disposition différente qui aura peut-être un impact à l'avenir, car la communication par vidéoconférence, le courrier électronique et d'autres formes de communication à distance permettent un meilleur contact entre les enseignants et les diplômés.

L'énorme effort consenti par l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) pour permettre à ses diplômés de passer leurs examens est indéniable. La pandémie a limité la vie universitaire à bien des égards, mais il est possible d'obtenir un diplôme avec des efforts et du dévouement, malgré les conditions qui prévalent actuellement dans notre pays.

RÉFÉRENCES

- Delgado, S., Frías L., Hernández M., & Romero L. (2020). Continúan titulaciones vía remota en la contingencia. Posgrado y licenciatura. [Les diplômes à distance se poursuivent dans l'éventualité. Postgraduate et undergraduate] *Gaceta UNAM*, Julio. Ciudad Universitaria. Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/continuan-titulaciones-via-remota-en-la-contingencia/>
- Dirección General de Comunicación Social (DGCS) (2020). Boletín UNAM-DGCS-623. Reactiva UNAM tramites de titulación. [L'UNAM réactive les procédures d'obtention de diplôme] Julio 2020. Recuperado de: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_623.html
- Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC). Exámenes Profesionales UNAM. [Examens professionnels de l'UNAM] Recuperado de: <https://vnoc.unam.mx/index.php/examenes-profesionales/>
- Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) (2020). Inscripciones. [Enregistrement] Recuperado de: <http://cec.cele.unam.mx/inscripciones/indice.php>
- Facultad de Filosofía y Letras (2021). Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. [Règlement des options du premier cycle universitaire de la Faculté de philosophie et de littérature] UNAM/FFyL. Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Reglamento-de-las-opciones-de-titulacio%CC%81n-de-licenciatura-de-la-Facultad-de-Filosofi%CC%81a-y-Letras-271120-ratif-260221.pdf>
- Facultad de Filosofía y Letras (2020a). Educación Continua. Actividades Académicas Otoño 2020. [Formation continue. Activités académiques de l'automne 2020] Recuperado de: <http://ec.filos.unam.mx/actividades-academicas-2020/>
- Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) (2020). Programa de Becas de Titulación en la Facultad de Filosofía y Letras 2020-2021. [Programme de bourses d'études à la Faculté de philosophie et Lettres 2020-2021] UNAM. Recuperado de: https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/?page_id=3109

- Graue Wiechers, E. L. (2020). Acuerdo por el que habilitan diversas actividades y trámites no presenciales en la Universidad Nacional Autónoma de México. [Accord permettant diverses activités et procédures à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)] Recuperado de: <http://132.247.70.75/docs/pdf/200727-24-25.pdf>
- Graue Wiechers, E. L. (2020). Primer Informe 2019-2020. [Premier rapport 2019-2020] Recuperado de: <https://www.rector.unam.mx/doctos/InformeRector2020.pdf>
- Linares Salgado, J. E. (2021). Cuarto Informe de actividades. Facultad de Filosofía y Letras. [Quatrième rapport d'activité. Faculté de Philosophie et Lettres]. Recuperado de: http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/02/Informe_FFyL_2017-2021_resumen_ejecutivo.pdf
- Linares Salgado, J. E. (2020). Cuarto Informe de actividades: 2017-2021. Facultad de Filosofía y Letras. [Quatrième rapport d'activité; 2017-2021. Faculté de Philosophie et Lettres]. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FFyL-2017-2020.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. [COVID-19 : chronologie de l'action de l'OMS] Recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Rodríguez-Van Gorth, M. F. (2022). 1er Informe de actividades. Facultad de Filosofía y Letras. [1er rapport d'activité. Faculté de philosophie et de lettres] [video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=n0GEq430Tdk>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Comunicado Conjunto N° 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. [Mesures de prévention de la santé et du SEP présentes dans le secteur de l'éducation nationale pour COVID-19] Blog del Gobierno Federal. Recuperado de cerebro: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- Universidad Nacional Autónoma de México (1966). *Reglamento General de Exámenes de la UNAM*. Ciudad de México: Consejo Universitario de la UNAM. [Règlement général des examens de l'UNAM. Mexico City : Consejo Universitario de la UNAM] Recuperado de: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2018-05/162-1.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (1967). Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales. [Règlement général des études techniques et professionnelles] Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Ciudad Universitaria, México. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/256/44.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2020). Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. [Statut général de l'Université nationale autonome du Mexique (Universidad Nacional Autónoma de México)] Ciudad Universitaria. Recuperado de: <https://www.dgae.unam.mx/1/egUNAM.html>

TAUX D'OBTENTION DE DIPLÔMES DANS HUIT PROGRAMMES DE PREMIER CYCLE À L'UNIVERSITÉ NATIONALE AUTONOME DU MEXIQUE. UNE COMPARAISON AVANT ET PENDANT LA PANDÉMIE

Zaira Navarrete-CAZALES

*Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía
SUAYED*

znavarrete@filos.unam.mx

Ileana Rojas-MORENO

*Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía
SUAYED*

ileanarojas@filos.unam.mx

Résumé : Cet article découle du projet de recherche UNAM-PAPIIT IT400421, et répond à deux objectifs. La première consiste à présenter une comparaison analytique des taux d'obtention de diplômes des huit licences (philosophie, géographie, histoire, littérature hispanique, littérature anglaise et pédagogie) proposées par le système d'université ouverte et d'enseignement à distance (SUAYED) de la faculté de philosophie et de littérature (FFyL) de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM), au cours de la période 2017-2021. Le deuxième objectif est de montrer certaines des stratégies entreprises pour poursuivre le diplôme SUAYED-FFyL dans le cadre de l'urgence sanitaire COVID-19. Une méthodologie mixte a été utilisée pour l'analyse comparative: 1) une approche qualitative, en ce sens qu'une recherche documentaire a été effectuée, impliquant une recherche biblio-hémérographique, documentaire et mésographique, qui a abouti à la présentation et à l'analyse de données historico-documentaires, 2) une approche quantitative pour la collecte, la présentation et l'analyse de données statistiques.

Certains des résultats sont les suivants : en ce qui concerne l'obtention du diplôme, en 2017, 50 étudiants du système ouvert et 18 du système d'enseignement à distance ont obtenu un diplôme, soit un total de 68 diplômés, mais tous n'ont pas obtenu un diplôme. En raison du tremblement de terre du 19 septembre de la même année, la remise des diplômes de certains étudiants a été retardée. En 2018, 50 étudiants ont obtenu leur diplôme dans le système ouvert et 19 dans le système d'enseignement à distance, tandis qu'en 2019, ces chiffres sont passés à 69 diplômés dans le système ouvert et 18 dans le système d'enseignement à distance, soit un total de 87 diplômés. En 2020, en raison du confinement sanitaire pendant la pandémie Covid-19, le taux de diplomation de la Faculté a fortement diminué, avec seulement 7 étudiants diplômés du système ouvert et 5 étudiants du système d'enseignement à distance, soit 12 étudiants au total. En 2021, le nombre total de diplômés était de 76 étudiants (47 du système ouvert et 29 du système d'enseignement à distance), suite à la mise en œuvre de nouvelles stratégies axées principalement sur la rationalisation des procédures administratives malgré les restrictions imposées par l'enfermement.

En bref, nous constatons qu'entre 2017 et 2019, les taux de diplomation du SUAYED ont peu varié, avec une baisse inquiétante en 2020, au niveau institutionnel et étroitement liée aux conditions sanitaires rencontrées. À cet égard, nous soulignons que, année après année, l'UNAM déploie des efforts considérables pour encourager les diplômés à terminer leurs études, même si les conditions extérieures peuvent avoir un impact défavorable, affectant négativement l'obtention des diplômes des diplômés.

Mots clés : Diplôme, Université, Éducation comparée, Pandémie par COVID-19, Diplômés.

INTRODUCTION

La mise en place du mode ouvert à l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) a coïncidé avec l'émergence des systèmes ouverts au Mexique dans le cadre de la politique éducative de la première moitié des années 1970, dont l'une des caractéristiques était de favoriser l'expansion du système éducatif, principalement pour répondre aux problèmes découlant du retard éducatif et de la demande croissante de services dans ce domaine (Rojas et Navarrete, 2013 ; 2019). Elle a également correspondu dans le temps à l'essor de la technologie éducative et à l'incorporation des innovations technologiques dans le domaine de la communication, en termes d'utilisation des médias audiovisuels qui ont permis d'élargir la couverture des

services éducatifs, comme ce fut le cas de la telesecundaria et de la télévision éducative promue depuis la seconde moitié des années 1960 (Navarrete et Rojas, 2014).

Le Système Universitaire Ouvert (SUA) de l'UNAM a été créé le 25 février 1972, à l'initiative du Dr Pablo González Casanova, alors recteur de cette université. Sa création répondait à la nécessité de répondre à la demande croissante de services d'enseignement supérieur et était guidée par l'idée de créer un système complet d'enseignement universitaire qui multiplierait la capacité à répondre à la demande et à développer de nouvelles méthodes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi conçu, le SUA a été organisé conformément aux dispositions de son statut, étant chargé d'enseigner des études et de délivrer des crédits, des certificats, des grades et des diplômes ayant la même validité académique et juridique que ceux des cours offerts dans la modalité scolaire. La même année, en 1972, à la Faculté de philosophie et de littérature (FFyL), la Division du système universitaire ouvert a été créée avec l'intention d'élaborer un projet de développement des études professionnelles (SUAYED, 2020).

Entre 1972 et 1976, les orientations théoriques, méthodologiques et techniques qui constitueront le modèle éducatif de la Division ont été déterminées, tant en ce qui concerne la structure académique et administrative que les aspects pédagogiques de la proposition d'apprentissage. Entre autres actions, on a commencé à élaborer les programmes de six cours de licence - philosophie, géographie, histoire, littérature hispanique, littérature anglaise et pédagogie - qui ont été approuvés par le Conseil universitaire en 1979. En 1978, lors de la réunion du Collège des directeurs de l'UNAM, qui s'est tenue à Galindo, Querétaro, il a été convenu de réorienter le SUA et son objectif principal était de soutenir l'amélioration opérationnelle du système scolaire, afin qu'il offre des services d'enseignement supérieur aux étudiants qui, pour diverses raisons, n'avaient pas le temps d'assister aux cours dans la modalité scolaire. Toutefois, les progrès de la technologie et de son application à l'éducation, ainsi que l'augmentation prévisible de la demande au niveau de l'enseignement supérieur en raison de la croissance démographique, ont nécessité une réorientation complète du SUA (SUAYED, 2021). Par exemple, le "Programa de Trabajo 1993-1996" du SUA-UNAM mettait l'accent sur les points suivants :

La mission du SUA de l'UNAM est d'offrir, dans le cadre d'une méthodologie de systèmes ouverts et à distance, des programmes d'excellence académique en matière d'enseignement professionnel, de troisième cycle et de formation continue, à une population issue de tous les secteurs de la société, de tous les états du pays et d'autres nations, qui, pour diverses raisons, ne peut ou ne souhaite pas se soumettre au temps et aux exigences d'un système en face à face ; consolider le caractère national et le statut international de l'UNAM en transcendant ses murs et en apportant son excellence et son leadership à d'autres établissements d'enseignement supérieur et lieux de travail ; rechercher de nouvelles méthodologies pour les systèmes ouverts et à distance, et utiliser les techniques de communication les plus avancées appliquées à l'éducation (SUAYED, 2021).

Aujourd'hui, le SUAYED de l'UNAM comporte, entre autres, les sous-programmes suivants: a) l'enseignement à distance, qui implique l'application des nouvelles technologies au processus éducatif; b) la formation et la mise à jour des enseignants pour les systèmes ouverts; c) la recherche pédagogique et l'évaluation de la méthodologie éducative; d) la redéfinition des fonctions du SUA et de son règlement; et e) la diffusion du système et le développement d'un programme éditorial. Dans le cas spécifique du SUAYED de la Faculté de philosophie et de littérature, les six bachelors initiaux proposés en mode ouvert ont été rejoints par

deux bachelors en mode à distance: Pédagogie en 2006, et Bibliothéconomie et études de l'information en 2009 (SUAYED, 2020).

Maintenant, avec pour objectif central de présenter une vue d'ensemble des taux de diplomation SUAYED-FFyL-UNAM au cours des trois dernières années, nous plaçons comme axe transversal l'analyse comparative des similitudes et des différences dans les chiffres de diplomation de chacun des diplômes SUAYED-FFyL, en proposant les questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les modalités d'obtention des diplômes disponibles dans le cadre de SUAYED-FFyL?
- Comment se caractérisent les modalités des diplômes existants dans le SUAYED-FFyL?
- Quel est le processus à suivre pour obtenir le diplôme en SUAYED-FFyL?
- Quels sont les taux d'achèvement du SUAYED-FFyL, rapportés pendant la période de 2017 à 2021?
- Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les gestionnaires pour encourager l'obtention d'un diplôme dans le cadre du programme SUAYED-FFyL?
- Quelle est la perspective du diplôme en SUAYED-FFyL?
- Pour répondre à ces questions, et en prenant une approche comparative comme schéma d'organisation, nous avons opté pour une stratégie intrasystémique en choisissant le SUAYED-FFyL comme entité institutionnelle en termes de système sui generis composé de huit diplômes de Bachelor, chacun d'entre eux représentant en soi une unité d'analyse à comparer. Selon Bray et Kai (2010), la stratégie de comparaison intra-systémique offre des ressources de rapprochement à partir d'un niveau institutionnel, où les systèmes, les sous-systèmes ou d'autres niveaux plus limités sont placés comme unités d'analyse à comparer. Bien que cela implique nécessairement une approche plus désagrégée de la comparaison, il s'agit néanmoins d'un exercice analytique complexe. Elle peut plutôt être considérée comme un travail de recherche utile, tel que la comparaison des systèmes éducatifs nationaux (voir figure 1).

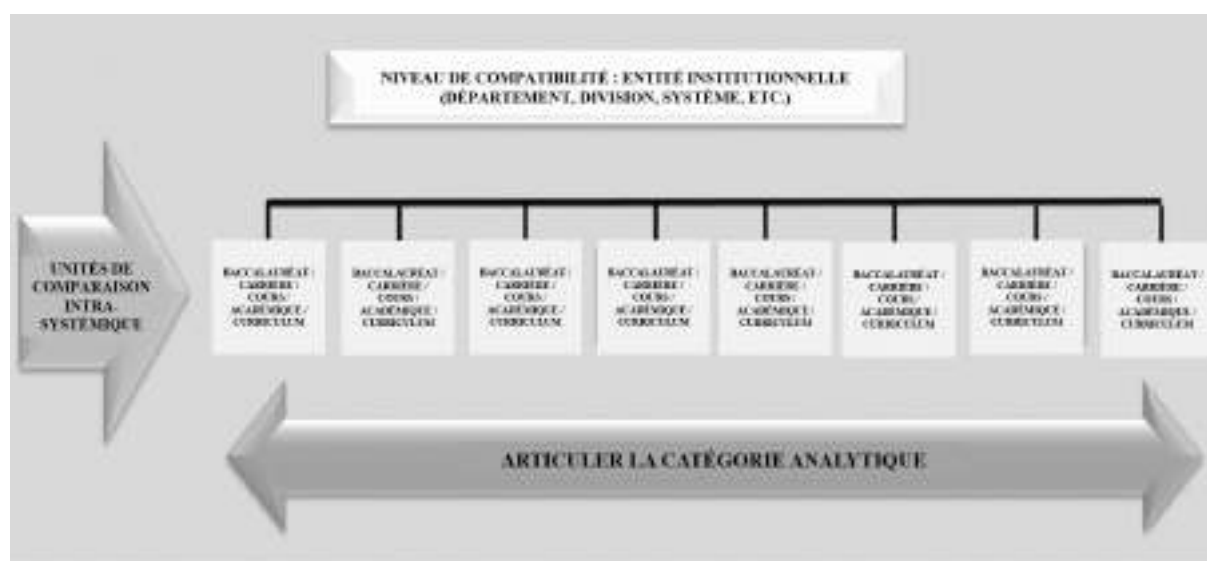


Figure 1. Schéma de l'approche méthodologique
Source: Rojas y Navarrete, 2019.

DEGRÉ SUAYED DANS LA FFyL-UNAM: MODALITÉS, CARACTÉRISTIQUES ET PROCESSUS

Dans le cadre des modifications du Règlement général des examens, du Règlement général des études techniques et professionnelles et du Règlement général de présentation, d'approbation et de modification des plans d'études, approuvées par l'Honorable Conseil de l'Université et publiées dans la Gazette de l'UNAM (2004), la FFyL a entrepris de diversifier les options des différents programmes de licence proposés. Conformément aux dispositions du " Reglamento General de Exámenes de la Universidad Nacional Autónoma de México " (Règlement général des examens de l'Université nationale autonome du Mexique), pour obtenir un diplôme de licence dans les différents programmes de diplôme proposés par la FFyL, dans le système scolaire et dans le SUAYED, il est nécessaire de présenter un projet écrit de diplôme dans l'une des options de diplôme, de réussir l'examen professionnel ou d'obtenir l'approbation d'une commission de diplôme (FFyL, 2021).

En 2019, peu avant la fin du mandat du Dr Jorge Linares en tant que directeur de la FFyL, trois actions ont été entreprises pour obtenir une augmentation durable du nombre de diplômes délivrés à la FFyL. La première d'entre elles consistait à réaliser des tâches de modification, d'adaptation et d'élargissement des options de diplôme pour tous les programmes de diplôme, obtenant en 2021 l'approbation du Conseil technique de la FFyL pour la réorganisation de 14 options de diplôme, dont 6 étaient spécifiques à certains programmes de diplôme, et étaient les suivantes (FFyL, 2021):

1. Thèse ou mémoire;
2. Rapport de recherche académique;
3. Rapport académique du travail professionnel;
4. Activité de soutien pédagogique (élaboration annotée du matériel didactique);
5. Études de postgraduation (spécialisation);
6. Élargissement et approfondissement des connaissances par des cours de formation continue à la FFyL ou à l'UNAM, et
7. Rapport académique du service social.
8. Rapport académique sur la pratique de la scène: littérature dramatique et théâtre.
9. Traduction annotée : Littérature classique et Littérature moderne (et pour les autres diplômes uniquement en travail commun) .
10. Conception d'un projet de développement interculturel: Développement et gestion interculturels.
11. Catalogue des collections documentaires : histoire, études latino-américaines, administration des archives et gestion documentaire, bibliothéconomie et sciences de l'information.
12. Corpus linguistique: Letras Hispánicas.
13. Travail artistique : Littérature dramatique et théâtre.
14. Travail cartographique original : Géographie (et pour l'autre degré seulement en travail conjoint).

Il est important de noter que cet éventail d'options regroupait différentes modalités, chacune étant aussi importante que les autres, et parmi lesquelles les diplômés sont libres de choisir (FFyL, 2021).

La deuxième action a été la mise en place d'un système informatisé d'inscription et de suivi du diplôme accessible par une liaison numérique (cf. <https://sistemaintegral.filos.unam.mx/titulacion/>). Grâce à cette ressource, tant les étudiants que les professeurs traitent les "formulaires d'examen professionnel (FEP)" entièrement en ligne, en commençant par la demande des documents FEP1, FEP2 et FEP3, depuis l'inscription jusqu'à l'approbation du travail par le jury pour l'examen d'entrée respectif (Linares, 2021). Quant à

la demande FEP4 correspondant à l'attribution d'une date et d'une heure pour l'examen professionnel, cette procédure est effectuée par l'étudiant directement dans le bureau des Services Scolaires de la FFyL une fois que les conditions suivantes ont été remplies : obtention des quatre votes approbateurs des examinateurs, révision académique et documentaire des études, preuve de la libération du service social et preuve de l'accréditation d'un examen de langue étrangère. Enfin, la troisième action était le projet de création d'un programme unique de spécialisations pour le FFyL qui, s'il est approuvé, permettra aux étudiants d'obtenir un diplôme par l'accréditation d'une spécialisation (Linares, 2021).

Il convient également de noter qu'au cours de l'année 2021, les examens professionnels se sont déroulés à distance, dans le strict respect des autorisations et des protocoles imposés par le Bureau du conseil général et la Direction générale de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication (DGTIC) de l'UNAM, ce qui a permis d'obtenir une augmentation significative du taux de réussite aux examens.

RATIOS DE QUALIFICATION SUAYED-FFyL

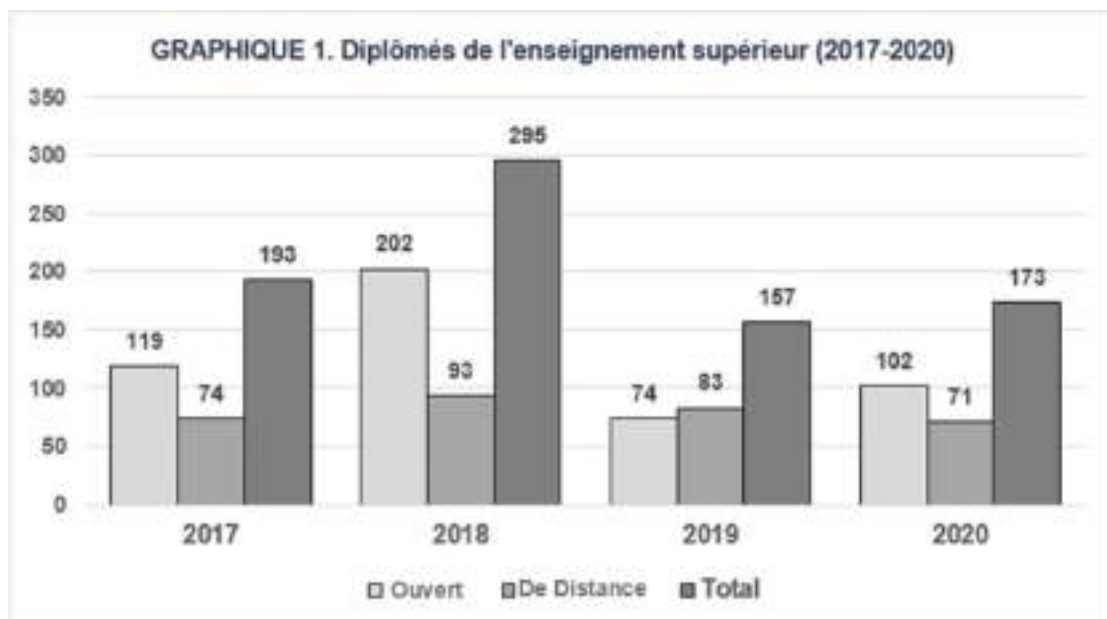
L'un des axes de cette recherche porte sur la caractérisation analytique des données relatives aux inscriptions, à l'obtention de diplômes et à l'obtention de grades de 2017 à 2021. L'inscription au FFyL est composée des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois et des étudiants qui se réinscrivent (réinscription) ; dans le cas spécifique du SUAYED, cette entité couvre les modalités ouvertes et à distance et, contrairement au système scolaire, l'admission aux cours de licence se fait sur une base semestrielle. Certaines caractéristiques notables des données statistiques disponibles pour la période en question sont soulignées ci-dessous.

En ce qui concerne les inscriptions, et à l'exception des semestres où l'isolement sanitaire a été maintenu, le nombre de nouveaux étudiants et de rentrants est resté inchangé (voir tableau

TABLEAU 1 – ENRÔLEMENT DANS LE SUAYED-FFyL							
SEMESTRE	MODALITÉ DE OUVERT			MODALITÉ DE DISTANCE			TOTAL
	Première entrée	Réinscription	Sous-total	Première entrée	Réinscription	Sous-total	
2018-1	250	1,931	2,181	347	1,312	1,659	3,840
2018-2	161	1,889	2,050	124	1,363	1,487	3,537
2019-1	268	1,879	2,147	387	1,354	1,741	3,888
2019-2	169	1,836	2,005	123	1,411	1,534	3,539
2020-1	274	1,784	2,058	338	1,327	1,665	3,723
2020-2	Pas disponible	Pas disponible	Pas disponible	Pas disponible	Pas disponible	Pas disponible	3,436
2021-1	274	1,686	1,960	218	1,289	1,507	3,467

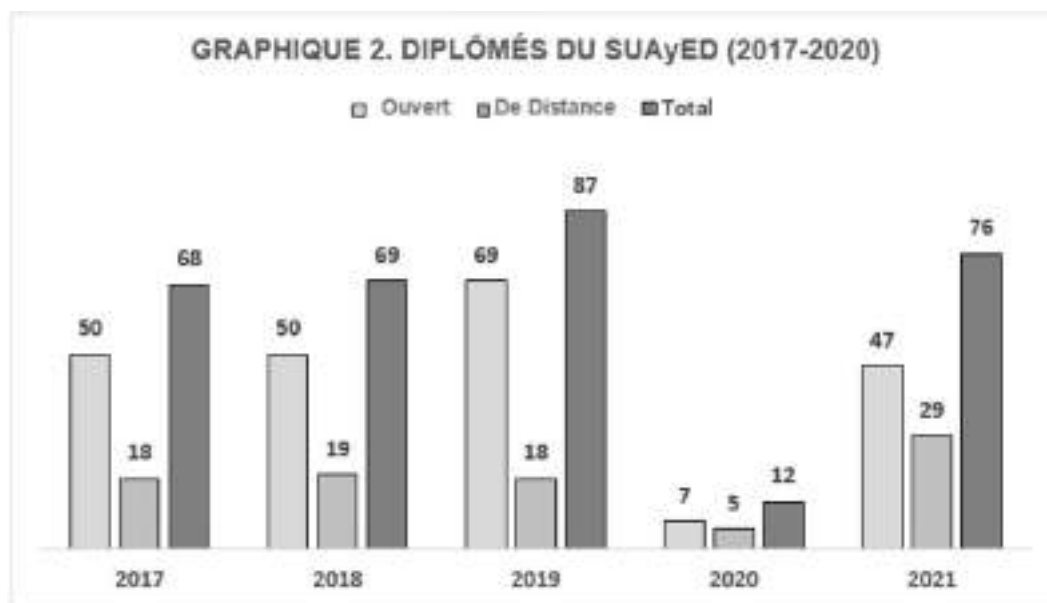
Source: élaboration propre basée sur Linares 2018, 2019, 2020 y 2021.

En ce qui concerne le nombre d'étudiants diplômés par année, les données de 2018 se démarquent avec une augmentation d'un peu plus d'une centaine de cas par rapport aux étudiants diplômés en 2020 pendant l'enfermement sanitaire. Il est également à noter que, par rapport aux données d'inscription dans les deux modalités, les cas de diplômés représentent à peine 4% de la population inscrite qui a terminé ses études de premier cycle au SUAYED dans les délais réglementaires. Ainsi, un total de 818 étudiants ont obtenu leur diplôme pendant la période en question (voir graphique 2).



Source: élaboration propre basée à Linares, 2018, 2019, 2020 y 2021.

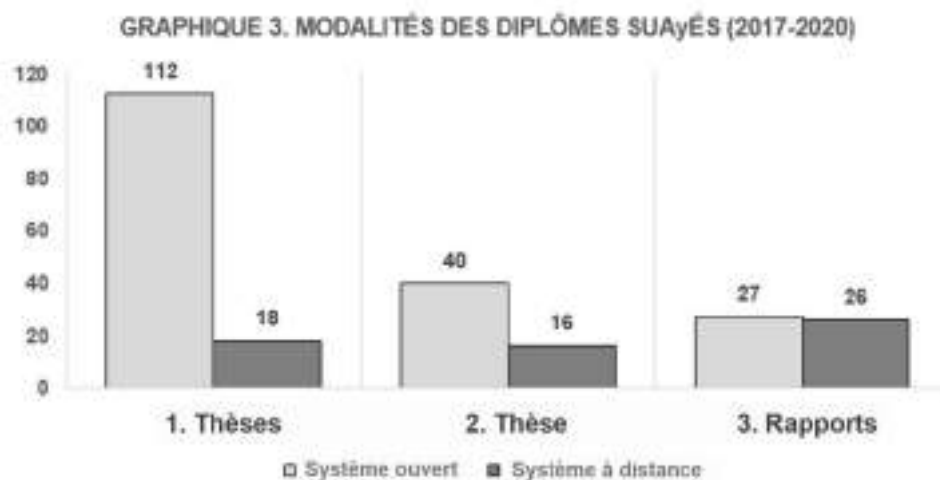
En ce qui concerne l'obtention des diplômes et selon les données statistiques fournies par le Bureau des Services Scolaires de la FFyL, un total de 312 étudiants ont obtenu leur diplôme durant la période en question, dont 223 en mode ouvert et les 89 restants en mode à distance. D'autres différences à souligner sont l'augmentation de 30% du nombre de cas de graduation entre 2018 et 2019, une diminution de 86% pour 2020 et une augmentation de 87% pour 2021. Cette variabilité est due à des situations telles que les conséquences des tremblements de terre survenus en 2017, mais surtout, et une fois de plus, aux restrictions imposées par l'enfermement sanitaire (voir graphique 2).



Source: élaboration propre basée sur Linares, 2021, et des informations du Bureau des services scolaires du FFyL, 2021.

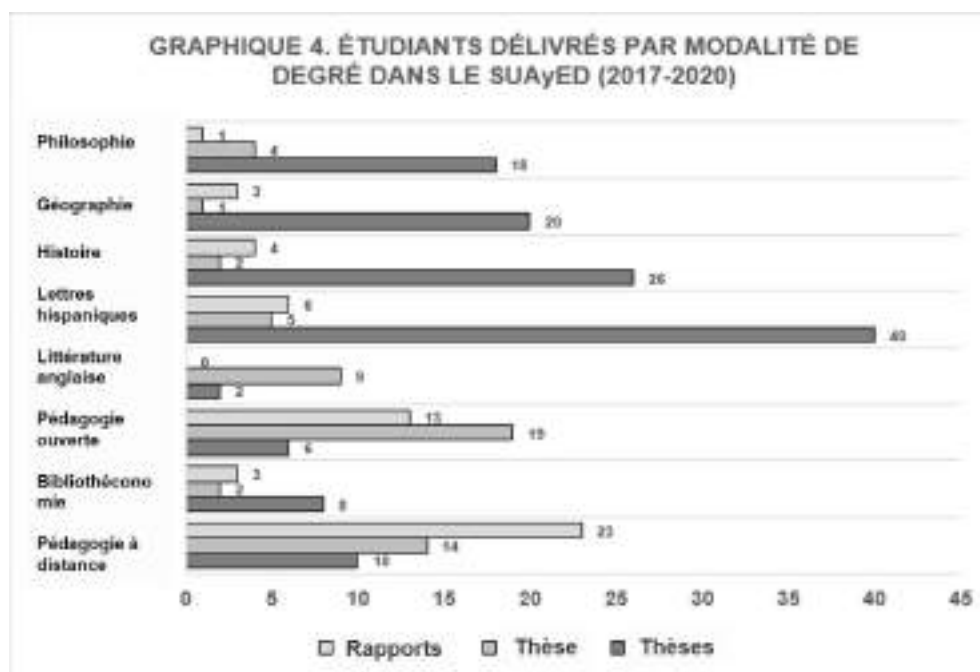
En ce qui concerne les options de diplôme pendant la même période et sur la base des informations fournies par le bureau des services scolaires de la FFyL, un aperçu montre que dans le mode ouvert, il y a

une nette préférence pour l'option de la thèse, tandis que dans le mode à distance, l'option la plus récurrente est le rapport académique (voir graphique 3).



Source: Élaboration propre avec des informations du Bureau des services scolaires du FFyL, 2021.

Cependant, la ventilation par chaque programme de diplôme des programmes de diplôme préférés dans la période de référence montre les données suivantes. La thèse était la modalité de diplôme la plus fréquemment utilisée dans les licences de littérature hispanique (40 cas), d'histoire (26 cas), de géographie (20 cas) et de philosophie (18 cas). La dissertation était l'option la plus fréquemment utilisée en mode ouvert (19 cas), en mode à distance (14 cas) et en littérature anglaise (9 cas). Quant aux rapports académiques, ils représentent l'option de diplôme la plus choisie dans le mode à distance Licence en éducation avec 23 cas (12 cas pour le service social et 8 cas pour l'activité professionnelle, respectivement) (voir graphique 4).



Source: Élaboration propre avec des informations du Bureau des services scolaires du FFyL.

Les variations observées dans les taux de diplomation au cours de la période analysée reflètent l'impact de la situation de confinement, qui a affecté non seulement le SUAYED, mais l'UNAM dans son ensemble, malgré les actions que, année après année, notre université mène pour encourager la diplomation

de ses diplômés. Dans le cas particulier de SUAyED, l'importance d'analyser le soutien correspondant à la dernière étape du processus d'obtention du diplôme a été détectée.

ACTIONS ET PERSPECTIVES POUR PROMOUVOIR LES DEGRÉS DE SUAyED-FFyL

Le Plan de développement institutionnel 2017-2021 de la FFyL a proposé le " Programme stratégique pour la diplomation 4.2. Augmenter la diplomation et les diplômes ", avec l'objectif d'augmenter la diplomation et les diplômes dans toutes les formations diplômantes, en définissant comme objectif spécifique d'augmenter de 10% la diplomation globale et les diplômes dans toutes les formations diplômantes à travers les lignes d'action suivantes :

a) Évaluer et planifier la création de lignes de diplômes terminaux dans certains cours de licence, b) Réviser les modalités des cours de licence afin d'approuver un plus grand nombre d'options dans le Règlement des Licences de la Faculté, c) Organiser des ateliers propédeutiques sur l'écriture et la recherche documentaire, en mettant l'accent sur les bonnes pratiques académiques, ainsi que sur l'écriture en espagnol, d) Promouvoir les séminaires de licence des 2 derniers semestres dans tous les cours de licence, afin que les étudiants obtiennent leur diplôme à la fin des crédits. Assigner des conseillers pour les projets de diplôme à tous les étudiants de dernière année. e) Améliorer l'offre d'enseignement des langues vivantes. Diversifier l'offre de 4 cours de compétences en anglais et en français pour répondre à la demande des étudiants de la Faculté de philosophie et de littérature, f) Élargir les options du service social et promouvoir le service social dans les tâches de diffusion des humanités, les assistanats d'enseignement et les projets d'évaluation académique dans la Faculté (Linares, 2017).

De même, le " Programme pilote de bourses d'études supérieures de la Faculté de philosophie et de lettres 2019-2020 " (cf. https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/?page_id=2037) a été lancé pour soutenir l'obtention de diplômes, s'étendant même aux années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 (cf. https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/?page_id=4213). Il convient de noter que la mise en œuvre de ces deux propositions n'a pas permis d'augmenter de manière substantielle le nombre de diplômes dans l'établissement, une situation qui a rendu nécessaire de repenser les stratégies en fixant un nouveau point de départ avec notre recherche pour soutenir la conception d'un plan global qui comprend trois programmes d'action :

1. La création et la gestion d'une plateforme numérique pour améliorer la communication entre les conseillers et les étudiants et pour suivre l'évolution du processus d'obtention du diplôme à la FFyL-UNAM.
2. La formation des enseignants à la direction de projets de diplômes.
3. Accompagnement et orientation des étudiants et des diplômés.

Un élément en faveur de la réalisation de cet ensemble d'actions réside dans le fait observable du manque de connaissances des étudiants de premier cycle sur la procédure d'obtention du diplôme et ses implications (procédures administratives, exigences académiques, etc.). Par ailleurs, comme indiqué ci-dessus, jusqu'au 25 février 2021, le FFyL-UNAM ne disposait pas d'un règlement intérieur ad hoc.

À cette époque, la seule documentation institutionnelle en vigueur comprenait les documents d'appui "Modalidades de titulación" (cf. https://galileo.filos.unam.mx/modalidades_titulacion/), et "Manual operativo" (cf. https://galileo.filos.unam.mx/proc_academico/). Cependant, les deux documents n'étaient pas liés de manière convaincante, ce qui a entraîné une confusion au sujet des règlements. En outre, les informations sur la procédure administrative n'étaient pas disponibles sur le portail institutionnel (cf.

https://galileo.filos.unam.mx/proc_administrativo/;
<https://www.dgae.unam.mx/pdfs/opcionestitu2011.pdf>).

La FFyL dispose désormais d'un nouveau document : " Reglamento de las Opciones de Titulación de Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras " (cf. <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Reglamento-de-las-opciones-de-titulación-de-licenciatura-de-la-Facultad-de-Filosof%C3%ADa-y-Letras-271120-ratif-260221.pdf>). Dans le cas du SUAyED, des informations générales sur la procédure d'obtention du diplôme sont disponibles sur le site web correspondant, mais elles ne fournissent pas un soutien suffisant aux étudiants et aux professeurs en ce qui concerne le processus académique et administratif (cf. <http://www.suafyl.filos.unam.mx/tramites.html#titulacion>).

Enfin, le site des services scolaires de la FFyL ne comporte pas suffisamment d'informations sur la procédure académique (cf. https://galileo.filos.unam.mx/proc_academico/) ou la procédure administrative (cf. https://galileo.filos.unam.mx/proc_administrativo/). On constate donc que les informations disponibles varient en fonction de l'adaptation définie par chaque programme de diplôme, bien que, en ce qui concerne le processus administratif, le Bureau des services scolaires soit l'entité chargée de superviser l'accomplissement d'un parcours critique afin que les dossiers des étudiants soient conformes aux exigences de la Direction générale de l'administration scolaire (DGAE) (cf. <http://www.filos.unam.mx/comunidad-ffyl/apoyo-a-la-titulacion/>). Nous pensons que tous ces organismes, qui interviennent actuellement de manière disjointe, pourraient être reliés de manière appropriée et plus fonctionnelle s'ils étaient soutenus par une plateforme numérique, une situation qui constitue la base de notre projet de recherche.

COMMENTAIRES FINALS

L'un des principaux objectifs de la direction de la FFyL entre 2017 et 2019 était d'augmenter les taux d'obtention et d'obtention de diplômes en proposant, entre autres actions, la révision et l'élargissement du " Reglamento de Titulación de la Facultad ", la création de spécialisations de troisième cycle adaptées aux diplômes de premier cycle, ainsi que d'autres options de diplômes telles que des formations diplômantes et des formations continues pour l'obtention directe de diplômes (Linares, 2018 ; 2019). Ce n'est qu'en février 2021 que le Conseil technique de l'établissement a approuvé le "Règlement des options du premier cycle de la Faculté de philosophie et de lettres", qui est entré en vigueur en octobre 2021.

En résumé, nous considérons que les actions proposées et celles qui ont été mises en œuvre récemment dans le FFyL sont encore à un stade précoce pour obtenir des résultats qui montrent des changements significatifs. Ce précédent soutient l'argument selon lequel des recherches supplémentaires sont nécessaires pour identifier les faiblesses académiques et administratives qui conduisent à un faible taux d'obtention de diplôme. Dans le cas spécifique du SUAyED, il serait utile d'approfondir les procédures administratives d'organisation de l'agenda des examens professionnels, comme facteur lié au nombre d'étudiants diplômés pendant la période d'étude (239 cas), qui ne représente que 29% du nombre total de diplômés (818 cas).

RÉFÉRENCES

- Bray, M. & Jiang, K. (2010). "La comparación de sistemas". [Comparaison des systèmes] En: Bray, M. et al. *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica. pp. 159-183.
- Dirección General de Comunicación Social (DGCS). (2020). Boletín UNAM-DGCS-623. [Bulletin UNAM-DGCS-623] Recuperado de: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_623.html
- Facultad de Filosofía y Letras. (2021). Reglamento de las Opciones de Titulación de Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. [Règlement des options du diplôme de premier cycle de la Faculté de philosophie et de littérature] Recuperado de: <http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2021/03/Reglamento-de-las-opciones-de-titulación-de-licenciatura-de-la-Facultad-de-Filosof%C3%ADa-y-Letras-271120-ratif-260221.pdf>
- Linares Salgado, J. E. (2018). Primer Informe de actividades. Facultad de Filosofía y Letras. [Premier rapport d'activité. Facultad de Filosofía y Letras] Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FFyL-2018.pdf>
- Linares Salgado, J. E. (2019). Segundo Informe de actividades. Facultad de Filosofía y Letras. [Deuxième rapport d'activité. Facultad de Filosofía y Letras] Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FFyL-2019.pdf>
- Linares Salgado, J. E. (2020). Tercer Informe de actividades. Facultad de Filosofía y Letras. [Troisième rapport d'activité. Facultad de Filosofía y Letras] Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FFyL-2020.pdf>
- Linares Salgado, J. E. (2021). Cuarto Informe de actividades 2017 – 2021. Facultad de Filosofía y Letras. [Quatrième rapport d'activité. Facultad de Filosofía y Letras] Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FFyL-2017-2020.pdf>
- Navarrete Cazales, Z. & Rojas Moreno, I. (2014) "Surgimiento y actualidad del Sistema Abierto y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un esbozo de configuración histórica" [L'émergence et l'actualité du système d'enseignement ouvert et à distance de l'Université nationale autonome du Mexique. Un aperçu de sa configuration historique] en Manzanilla-Granados, H., y Rojas-Moreno I. (Coords.) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano*, Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 84-106.
- Oficina de Servicios Escolares de la FFyL-UNAM. (2021). *Datos estadísticos sobre el Sistema Universidad Abierta y a Distancia de la FFyL-UNAM*. [Données statistiques sur le système universitaire d'enseignement ouvert et à distance de la FFyL-UNAM] Documento interno.
- Rodríguez Van-Gort, M. F. (2022). "1er Informe FFyL. Dra. Mary Frances Rodríguez-Van Gort" [1er rapport FFyL. Dr. Mary Frances Rodríguez-Van Gort] [Video] Recuperado de: <https://youtu.be/n0GEq430Tdk>
- Rojas Moreno, I. & Navarrete Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*. [Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos] México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Colección @Schola Pedagogía. 182 pp. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408

- Rojas Moreno, I. & Navarrete Cazales, Z. (2019). *Presencia de las TIC en la práctica docente en el SUAyED-FFyL de la UNAM: Un estudio comparativo*. [Présence des TIC dans la pratique de l'enseignement au SUAyED-FFyL de l'UNAM : une étude comparative] México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Colección @Schola Pedagogía. 152 pp. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/513
- Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). (2021). La División del Sistema Universidad Abierta y Educación a distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras. [La Division du système universitaire ouvert et de l'enseignement à distance (SUAYED) de la Faculté de philosophie et de lettres] Recuperado de: <http://www.suafyl.filos.unam.mx/presentacion.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2020). Modalidades de titulación. Facultad de Filosofía y Letras. [Modalités des diplômes. Facultad de Filosofía y Letras] Recuperado de: https://galileo.filos.unam.mx/modalidades_titulacion/

O TRABALHO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO

Michelline da Silva NOGUEIRA

Universidade do Porto

michellinequeiroz81@gmail.com

Maria Marina Dias CAVALCANTE

Universidade Estadual do Ceará

maria.marina@uece.br

Francione Charapa ALVES

Universidade Federal do Cariri

francione.alves@ufca.edu.br

André Leandro dos Santos PEREIRA

Colégio Diocesano Padre Rolim

andre.leandro2019@gmail.com

Kátya Elyzabeth Charapa ALVES

Instituto Educacional Francisca Ramos - Alegria do Saber

charapaalves@gmail.com

Resumo: O estudo se propõe refletir sobre a formação do pedagogo e o seu trabalho com a inclusão escolar no Ensino Fundamental, verificando os aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tendo como campo de estudo duas escolas da rede municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, utilizando como coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Indagamos: quais os desafios e as dificuldades que os pedagogos enfrentam no cotidiano escolar para trabalhar com a inclusão? Objetiva compreender como ocorre o trabalho do pedagogo com a Inclusão Escolar de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas Escolas Municipais de Fortaleza. Teve como aporte teórico autores da área da Educação, Formação Docente, Educação Inclusiva, Educação Especial e as leis que regulamentam e regem os direitos das crianças com deficiência no tocante a educação básica. As contribuições de Skliar (1999), Sassaki (1998) Cavalcante e Vieira, (2013) que fundamentam questões sobre a educação inclusiva e nas questões ao que cerne a educação básica: Maturana (1997), Saviani (2008) e Nóvoa (1997). Como resultados, temos que as escolas visitadas apresentam uma perspectiva inclusiva, pois além do Atendimento Educacional Especializado, trabalham a inclusão no dia-a-dia escolar. Havendo uma luta constante pela garantia dos direitos das crianças com deficiência, desde as questões estruturais como rampas, indicações em braile até os projetos pedagógicos que trazem a família das crianças com deficiência para a escola, em uma tentativa de estabelecer um diálogo mútuo que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança, o que exige uma formação específica para o pedagogo. Promovendo a inclusão em suas atividades pedagógicas, propondo o diálogo entre os diferentes e as diferenças no seio da comunidade escolar e ampliando esse debate para a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo; Inclusão Escolar; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe refletir sobre a formação do pedagogo e o seu trabalho com a inclusão escolar no Ensino Fundamental, verificando os aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento nos traz um marco definindo a Educação Especial como complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A pesquisa é, portanto, um estudo sobre a educação especial na perspectiva da inclusão desenvolvido por professores em salas de aula. Trabalhamos com duas escolas da rede municipal de Fortaleza-CE, por consideramos que poderiam apresentar implicações essenciais para a aplicação da Política Nacional de Educação Especial no que toca ao Programa Educação Inclusiva.

A inclusão alude a um novo conceito de educação especial e, consequentemente, uma nova prática que passa a ser construída para atender as especificidades desses alunos, sem os impedirem de estar nos ambientes das salas de aula do ensino regular. Assim, a educação especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas, as demais modalidades e os níveis de ensino sem substituí-los, mas ofertando serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e conhecimento escolares.

O presente estudo problematiza, portanto, sobre o atual contexto da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez demarcado o público e a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e definida as atribuições do professor e sua formação. Diante disso, questionamos: Quais os desafios e dificuldades que os pedagogos apontam no cotidiano escolar para trabalhar com a inclusão?

A pesquisa objetivou compreender como ocorre o trabalho do pedagogo com a Inclusão Escolar dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas Escolas Municipais de Fortaleza. E sob um aspecto mais específico, a pesquisa buscou examinar a legislação em vigor relacionada à Educação inclusiva.

Metodologicamente, realizamos uma investigação qualitativa, que fez uso do método dedutivo em que há uma particularização do objeto a uma observação de uma situação para explicar as características do nosso objeto de estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores 1 (um) de AEE e 2 (dois) coordenadores pedagógicos de escolas que possuem salas de AEE. Numa tentativa de perceber como eles lidam com a inclusão no seu cotidiano.

A análise dos dados foi realizada através da Análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a qual se constitui como um conjunto de técnicas de análise que “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Bardin (1977) compreende que o propósito da análise é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas. Para esta autora, é na interpretação que se busca os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

Encontrando aporte, a princípio, em teóricos da área da Educação, Formação Docente, Educação Inclusiva, Educação Especial, e nas leis que regulamentam e regem os direitos das crianças com deficiência no tocante a educação básica.

Com os subsídios e contribuições de Skliar (1999), Sassaki (1998) Cavalcante e Vieira, (2013) temos fundamentadas questões sobre a educação inclusiva. Nas questões ao que cerne a educação básica: Maturana (1997), Saviani (2008), Pimenta (2008), Franco (2003) e Nóvoa (1997) fundamentam e validam esta pesquisa. Ainda com Saviani (2010, 2008), adentramos nas compreensões dos processos legais e marcos históricos da educação básica.

MARCOS MUNDIAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Analisando a história da educação brasileira percebemos que a sociedade, de tempos em tempos, apresenta mudanças no seu conjunto de valores, percepções e práticas, ou seja, muda seus paradigmas. No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências era diferente do ofertado à população que não apresentava diferenças ou os ditos “normais”.

Eventos como o de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), apresentam-se como marcos históricos neste caminhar que vem incessantemente discutindo uma educação que realmente incluía as crianças com deficiência e busca novas formas de concebermos o direito à escola e à educação, trazendo os pais e responsáveis dessas crianças para a luta pela garantia desses direitos.

O Brasil, segue os movimentos internacionais do discurso inclusivo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96. Após esta Lei, destacamos outros documentos relevantes, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que considera cada estudante como sujeito de sua aprendizagem. Esse modelo educativo traz consigo o pensamento de que a escola não deve excluir e deve ter uma postura solícita à todos os alunos, entendendo e respeitando os limites e as possibilidades de cada indivíduo.

O Decreto nº 3.298 de 1999, o que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispendo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, determina a educação especial enquanto uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Ainda que o termo “integração” carregue consigo diversos estigmas, o documento é importante, pois aloca a transversalidade da educação especial, transpassando todos os níveis e modalidade da educação, tanto em aspectos de formação curricular como socioafetiva.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sobressai “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. E o Decreto nº 3.956/2001 assevera às pessoas com deficiência os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, determinando de discriminação toda diferenciação ou exclusão que venha impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem enorme repercussão na educação, exigindo uma releitura da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) expõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual determina uma educação inclusiva, em que as instituições escolares devem se adaptar para acolher as necessidades os alunos portadores de deficiências, possibilitando a sua participação ativa na cena escolar, estando também apta às transformações curriculares e processos formais, e na a socialização e desenvolvimento afetivo desses alunos.

O cenário para o lançamento do referido documento é de lutas e atuações sociais e constantes mudanças na área da educação especial, o que implica no aumento de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como geradora de práticas inclusivas, pois atua na educação como complemento ou suplemento ao ensino formal, não podendo a substituir a frequência em salas regulares. Garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2007, p.8).

Fica nítido o valor deste documento, uma vez que enfatiza tanto a responsabilidade da família, e da escola, como a necessidade de articulação intersetorial para a efetivação da proposta inclusiva.

A escola e as diferenças, como pensar uma escola inclusiva?

É fundamental pensar a escola que temos sob o olhar das resoluções legais que garantem que ela funcione e inclua de fato as crianças com deficiência.

O Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2006, p. 7) em seu documento: A Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais Especiais conceitua educação enquanto uma prática social, colocando-a frente a um espelho de uma sociedade excludente:

A educação, como uma prática social, dentro de um contexto sócio-econômico-político, não é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social. (Brasil, 2006, s/p).

A realidade da inclusão escolar poderá ser concebida somente se, todo o sistema educacional se organize e disponha de formação continuada para seus profissionais. Deste modo, o caminho para o enfrentamento das desigualdades sociais, exclusão social e educacional é vislumbrado com a prática de uma educação inclusiva. Uma vez que respeitemos a diversidade estaremos de fato abrindo mão daquele modelo escolar que exclui as pessoas com deficiência.

Considera-se que a Educação Inclusiva é um dos caminhos possíveis para que países marcados por desigualdades sociais enfrentem problemas de exclusão social e educacional, por meio das mudanças sugeridas a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O respeito à diversidade é um dos pilares básicos da Educação Inclusiva que converte-se em alternativa para que os sistemas educacionais rompam, definitivamente, com as diferentes formas de exclusão educacional. (BRASIL, 2006, p. 11-12).

Dialogando com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) temos: "[...] as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades."

Sasaki (1998) enfatiza que:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (Sasaki, 1998c, p. 8)

Assim, devemos pensar uma educação inclusiva que tenha o foco nas identidades dos sujeitos deficientes, os quais devem assumir o protagonismo de sua educação em sua totalidade.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A INCLUSÃO

Partindo da compreensão da Pedagogia como ciência da educação da e para a prática social (Franco, 2003; Pimenta, 2008), temos que o curso de licenciatura Plena em Pedagogia começou no Brasil em 1939. A princípio, o currículo do Curso de Pedagogia obedeceu à estrutura legal vigente à época, que era a seguinte: 3 (três) anos de bacharelado que se destinava ao técnico em educação, seguido de mais 1 (um) ano, quando o aluno cursava disciplinas pedagógicas e teria o direito de lecionar no ensino médio, 1º e 2º ciclos, especialmente, nos cursos normais¹ (SAVIANI, 2010).

A partir de 1962, o currículo sofreu reformulações, seguindo orientação da legislação federal, regulamentada pelo Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação. Tais modificações decorreram das diretrizes da política educacional estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61, que trazia em seu bojo reflexos dos princípios liberais democráticos, que inspiraram a Carta Magna de 1946. No currículo decorrente dessa reformulação, passaram a constar as disciplinas: Psicologia da Educação, História da Educação e Administração Escolar, que objetivavam formar, especificamente, o pedagogo (Saviani, 2008).

Em 1968, ocorreram densas transformações na educação, resultantes de mudanças no contexto sócio-político-econômico brasileiro, com a concretização da Ditadura Militar implantada no país, em 1964. Ao lado da repressão política, evidenciou-se, também, uma rapidez do ritmo de crescimento da demanda social da educação, o que agravou, sensivelmente, a crise já existente no sistema educacional. Esse quadro serviu de justificativa para a realização dos acordos MEC/USAID, que subjugava a educação à dominação política, típica do capitalismo internacional. No país, instalou-se a tecnificação da área educativa, tendo em vista o atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico nos conformes capitalistas, sobretudo, as relativas à formação de mão-de-obra. Esse contexto propiciou as reformas educacionais advindas da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71, que reformularam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus, respectivamente (Saviani, 2010).

Em decorrência da nova reforma do ensino superior, cujos princípios orientadores são a racionalização, a eficiência e a produtividade, tornados valores absolutos no processo educacional, o currículo do Curso de Pedagogia sofreu nova reformulação para atender as determinações do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69, ambos do Conselho Federal de Educação. Com a abertura política iniciada em 1980, o currículo vigente, que expressava a estreita vinculação entre o projeto educacional e a conjuntura política, instaurada a partir de 1964, foi reformulado para atender às exigências do novo momento histórico.

Com o início de Século XXI, o currículo de pedagogia sobrevém de mais uma reformulação, como consequência de estudos, de discussões, acumulados ao longo do tempo. A nova reformulação acompanha a legislação referente à formação do professor, principalmente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006. Nesse sentido, vale contextualizar, que a reestruturação produtiva imposta à sociedade, inspirada no pensamento e nas políticas neoliberais, interfere na lógica da organização, nas relações no mundo do trabalho, na estrutura dos sistemas educacionais e nas políticas de formação de professor. Por conseguinte, tal processo de mudança tem provocado impactos na profissão do pedagogo (Saviani, 2008).

¹ Cursos de nível médio de formação de professores que foram substituídos pelo Curso Normal Superior a partir da LDB nº 9394/96

Por fim, a identidade do pedagogo encontra-se hoje em questão. Essa crise abala convicções e práticas, pois gera sentimentos de esvaziamento ou traz a sensação de desafio por abrir novos campos. O pedagogo enfrenta o conflito entre a tradição e o novo; entre o permanente e a resignificação de seu ofício. À primeira vista, tais posições podem parecer coincidentes. Contudo, são opostas quanto à concepção, à natureza e aos espaços que consideram a docência, a pesquisa e a gestão como base da formação e identidade profissional do pedagogo.

Esta orientação nega as formulações que entidades como o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, que consideram que o curso de graduação em Pedagogia forma o pedagogo para atuar na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professor, na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Tal posição foi reafirmada durante o seminário promovido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em conjunto com o FORUMDIR, no ano de 2005, em Brasília, na efervescência dos debates em relação ao projeto de resolução. O jogo de forças políticas travado desde então, foi intenso e culminou com a aprovação da Resolução do CNE/CP nº 01/2006, o que evidencia o poder de mobilização das entidades representativas da categoria.

Alguns componentes curriculares emergiram das discussões da Comissão de Currículo do Curso de Pedagogia do CED, a partir da formação de grupos de estudo criados para aprofundar as concepções acerca da interdisciplinaridade, da pesquisa e da prática pedagógica. Houve, também, necessidade de clarificar aspectos legais que subsidiariam a construção do currículo, com destaque para a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e a Resolução nº 414/2006 do Conselho de Educação do Ceará. Tais demandas refletiram a necessidade da elaboração de pressupostos e princípios que pudessem orientar a compreensão do perfil do profissional oriundo do curso de Pedagogia, assim como pensar em uma perspectiva integradora do currículo (PCRC/UECE, 2011).

ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, temos a dos dados coletados. As perguntas foram direcionadas aos três sujeitos do estudo (duas coordenadoras pedagógicas de escola e uma professora de AEE), e suas respectivas respostas foram analisadas à luz das teorias que subsidiam o estudo.

Inicialmente, perguntamos aos sujeitos sobre a sua percepção acerca da Inclusão Escolar, em uma tentativa de vislumbrarmos a compreensão de cada um dos sujeitos sobre o que seria a inclusão escolar e seus desafios. A seguir, temos a resposta de uma das coordenadoras sobre o que seria Inclusão Escolar:

É, portanto um acolhimento a todas as pessoas sem exceção do sistema de ensino, sem discriminação de cor, classe social, condições psicológicas. (Coordenadora 1).

Em consonância aos depoimentos, para Lopes (2005) a inclusão está pautada na promoção da igualdade e na participação. Percebendo os alunos como indivíduos múltiplos em suas individualidades e questões.

A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população. (Lopes & Sil, 2005, p.2985).

Deste modo, os sujeitos evidenciam que a Inclusão Escolar está em acolher e oportunizar aos alunos com deficiência a chance de terem práticas de convívio comuns em sala de aula e socialização com outras crianças.

Em seguida, perguntamos se os sujeitos consideram a sua escola inclusiva. Essa questão se fundamenta na necessidade de sabermos sobre como de fato se dá a inclusão em cada uma das escolas visitadas e qual o desejo de seus profissionais frente o quadro atual de atendimentos e necessidades.

A coordenadora 2 (dois) expôs que a inclusão que se oferece na sua escola é baseada no esforço profissional, que mesmo com a pouca infraestrutura, dedica-se, estuda e se habilita a atender o aluno com necessidades especiais.

[...] Realiza bem a inclusão, mas por uma busca incessante de seus professores na tomada de habilidades, interesses pesquisas, estudos e dedicação. Sabendo que não é fácil atender quando o que temos é a falta de apoio estrutural e humano. O aluno da educação inclusiva é de total responsabilidade da escola, o aluno pertence a escola e não ao professor do AEE. Por vezes nem mesmo a sala do AEE tem a condições apropriadas segundo as normas das políticas públicas do plano estrutural. Com todas essas mazelas não posso deixar de reconhecer o trabalho dos brilhantes professores da sala comum e AEE por todo o esforço e lutas. (Coordenadora 2).

O trabalho escolar que se destina a reabilitação desperta interesse e participação de grande parte dos professores em incluir todas as especialidades que os alunos necessitam. Neste sentido, para Kupfer (2007, p.128):

[...] há um enorme trabalho a ser feito na direção de uma reforma ampla, geral e irrestrita no sistema educacional, que precisaria atingir desde a sua estrutura administrativa, passando por uma enorme reforma curricular, até as mentalidades, coisa difícil, como se sabe de alterar.

As escolas reivindicam também a necessidade de mais profissionais que auxiliem no recreio e na acolhida.

A terceira pergunta indagou sobre como os sujeitos harmonizam a relação família- escola no AEE em suas escolas. Pensamos nesta questão, pois a relação entre família e escola com suas estratégias indica os caminhos adotados para que a inclusão de fato aconteça na escola.

Incentivar encontros e reuniões está entre as essenciais estratégias para harmonizar a relação família/ escola encontrada pela coordenadora 1.

Incentivando os encontros nas reuniões propostas juntamente as ações da professora do AEE. Estruturando as visitas informais dos familiares a fim de estarem mais seguros ao confirmarem sob suas óticas o bem-estar de seus filhos nas dependências da escola. Com isso a família sente-se mais segura e amparada. Sugerindo que se encaminhem sempre que necessário à sala de AEE. Informando que a todo instante é possível sanar mais dúvidas e melhorar a compreensão sobre seu filho e as ações em casa também sobre as condutas de intervenções. (Coordenadora 1).

Para Costa (2006) é necessário que se dedique uma:

Atenção especial ao processo da educação inclusiva na comunidade e nas famílias. O atendimento à família e à orientação vocacional poderão contribuir decisivamente para a concretização de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo. (Costa, 2006, p.58).

Desta forma, os sujeitos nos informaram que uma das estratégias está nos incentivos que vão desde reuniões colaborativas com a professora do AEE às visitas às residências dos familiares, em uma busca de se estabelecer uma relação de segurança e confiança em deixar seus filhos sob os cuidados da escola. Outra forma está no diálogo mutuo família-escola e escola-família buscando uma troca compreensiva que objetivando condutas e intervenções.

Com a quarta pergunta, averiguamos sobre as dificuldades internas e externas encontradas para o AEE. O depoimento da coordenadora 1 elenca como uma das principais dificuldades é a formação complementar docente para os professores da sala de aula regular:

[...] Estudo complementar dos professores da sala de aula comum para com todas as síndromes especificadas que seus alunos com necessidade especiais tenham. Assim, melhores atribuições serão partilhadas, como compreensão dos aspectos de suas características aceitação de suas impossibilidades. A informação de qualquer natureza traz inúmeros benefícios a todos os participantes da sala. Saber atuar na hora certa do jeito correto trará ainda melhores estudos de caso e até possíveis diagnósticos (apenas observáveis) que ajudam nas futuras intervenções médicas. (Coordenadora 1).

E todos os sujeitos entrevistados confirmam que a formação docente ainda é uma das grandes dificuldades encontradas nas escolas que oferecem o AEE. Elencando que formação complementar dos professores da sala de aula comum seria de ajuda salutar, em uma tentativa de torna-los aptos a conhecer todas as síndromes, visando uma melhor partilha uma vez que o conhecimento é capaz de trazer diversos benefícios aprimorando a prática docente, favorecendo diagnósticos e anamneses.

Os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende. (Bueno, 2013, p.13).

Deste modo, para que a estrutura seja adequada, e de fato atenda às necessidades de cada criança em específico, há que pensemos principalmente nas questões que tangem a organização da escola, projetos, solicitações e articulações políticas nas esferas municipais, estaduais e federais.

A quinta pergunta indagou sobre as orientações que os profissionais da educação recebem das políticas públicas da inclusão. Esta pergunta foi pensada, pois somente percebendo a compreensão escolar sobre as políticas públicas poderemos compreender como se encaminham os projetos e solicitações e se pautem na garantia dos direitos dessas crianças com necessidades especiais.

O conceito de políticas públicas surge primeiramente nos Estados Unidos, onde acabou quebrando a lógica das ciências sociais que procuravam uma análise de caráter institucional acerca do funcionamento do Estado. As análises buscavam explicar o funcionamento das instituições estatais, porém não apresentava um direcionamento no sentido de quais ações o Estado deveria tomar para resolver os problemas constatados. (Professora AEE).

Assim, as orientações para as políticas públicas atuam no sentido de que a escola não caminha sozinha ou isolada, a escola inclusiva deve caminhar e dialogar em consonância com a comunidade escolar e com as instancias públicas competentes à financiamento de projetos e aquisição de materiais que facilitem a inclusão.

Os dados da pesquisa nos mostram com as falas dos sujeitos a realidade de duas escolas públicas e inclusivas no município de Fortaleza. Muito da inclusão que se pratica nas escolas é fruto do esforço

individual, de cada professor de AEE, ou regular e de seus gestores, que abraçam a causa, e buscam a cada dia barganhar mais recursos para garantir um atendimento educacional especializado de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, as escolas visitadas apresentam uma perspectiva inclusiva, pois além do AEE, trabalham a inclusão no dia-a-dia escolar. Há uma luta constante pela garantia dos direitos das crianças com deficiência, desde as questões estruturais como rampas, indicações em braile até os projetos pedagógicos que trazem a família das crianças com deficiência para a escola, em uma tentativa de estabelecer um diálogo mútuo que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança.

Ambas as escolas possuem a preocupação de que haja uma integração constante entre todos os alunos sem distinção, atividades como semanas culturais, apresentações artísticas ou de trabalhos em que toda escola e comunidade escolar se reúnem e se integram em um só corpo, favorece a diversidade e uma relação de proximidade entre os diferentes e as diferenças.

E é justamente no sentido de que a escola que promove a inclusão em suas atividades pedagógicas se aproxima de forma coerente nas diversidades, e ao propor o diálogo entre os diferentes e as diferenças no seio da comunidade escolar, esse debate para a sociedade como um todo, o que mostra que os pedagogos devem ter uma formação específica para desenvolver seu trabalho com essas crianças. Nesse sentido, os pedagogos são especialistas em educação especiais e inclusiva, além de participarem da formação continuada que é promovida pela Secretária Municipal de Educação do município de Fortaleza – CE.

Ao examinarmos a legislação relacionada à Educação Especial em vigor, a princípio e sem seguida ao visualizarmos as realidades das duas escolas inclusivas onde este estudo ocorreu, pudemos ter a nítida percepção de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tenhamos uma escola com estrutura física adaptada, com a sala de Atendimento Educacional Especializado totalmente equipada, professores de sala de aula regular e AEE com formação profissional direcionada a atender todas as demandas que a Educação Especial exige. Sobretudo, a certeza que se desenha para nós no tocante a esta temática é de que muito ainda temos a conhecer, debater e expandir no tocante a Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2017). Diário Oficial, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 07 de jan. 2022.
- Brasil (2015). Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 07 de jan. 2022.
- Brasil (2015). Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.
- Brasil (2008). Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em:

- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Brasil (2007). Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP.
- Brasil (2005). Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. A Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais Especiais Ministério da Educação: UNESCO.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 07 set. 2017 05122014&Itemid=30192.> Acesso em: 07 de jan. 2022
- Brasil (2001).Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 07 de jan. 2022.
- Bueno, J. G. S. (2013) Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.22-43.
- Campos, M. M. (2013) Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. São Paulo: Summus, 2013.
- Costa, M. (2006). Desafios da Educação Inclusiva um estudo sobre Cultura Acadêmica, 2008.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005) O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*. 215-224.
- Espanha (1994). Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO.
- Franco, M. A. S. (2003). Pedagogia como ciência da Educação. Campinas, SP: Papiurs.
- Jomtien. (1990) Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.Tailândia.
- Kupfer, M. C. (2007). Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, Antônio. (1997) Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.4, n.1, p.45-60.
- Pimenta, S. G. (org.). (2008) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2008.
- Sassaki, R. K. (1998). Integração e Inclusão: do que estamos falando? *Temas sobre Desenvolvimento*, v.7, n.39.
- Skliar, C. (1999) A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto alegre, RS.
- Saviani, D. (2008) A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010) História dos Ideais Pedagógicos no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

Vieira, H. P.; Cavalcante, M. M. D. (2013) A crise do magistério público brasileiro no século XXI: repercussões na identidade do professor da educação básica. Dossiê Temático. Políticas e Gestão da Educação. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 79-102.

O PRESENTISMO E O ADOECIMENTO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neslei Noguez NOGUEIRA

Universidade Federal de Pelotas

nesleinnogueira@yahoo.com.br

Denise Nascimento SILVEIRA

Universidade Federal de Pelotas

silveiradenise13@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa que interliga o Presentismo e as demandas laborais dos professores para o planejamento das aulas nas modalidades de ensino: remoto e à distância. A carga de trabalho docente, que antes da pandemia de COVID 19 já era grande devido as prescrições estabelecidas pelas políticas educacionais, advindas dos órgãos multilaterais sob égide neoliberal, tornaram-se ainda mais intensas e precarizadas implicando no adoecimento docente. A partir do que foi exposto, enfatizamos que o texto refere-se ao recorte de uma pesquisa acadêmica, relacionando: a intensificação/precarização do trabalho dos professores, as orientações das políticas educacionais com viés neoliberal, o sentimento de presente interminável e o adoecimento docente, com o objetivo compreender de que maneira a sobrecarga laboral dos professores, durante a pandemia de COVID 19, juntamente com as políticas educacionais impostas pelo Neoliberalismo e o Presentismo contribuem para o adoecimento docente. A metodologia da investigação é dividida em duas etapas: realização da Análise Documental, com o auxílio da Análise de Conteúdo do documento selecionado; e o preenchimento de um questionário pelos docentes, com o propósito de selecioná-los para uma entrevista, com o intuito de compreender o ponto de vista dos professores acerca de como as políticas educacionais podem interferir nas condições de trabalho dos professores, e na demanda de trabalho destes, acarretando o adoecimento docente.

Palavras-chave: Presentismo. Mal-estar docente. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando uma crise pandêmica que afeta vários setores da sociedade, e que consequentemente, alterou, talvez de modo permanente a vida da população mundial. Hoje, nesta situação anormal, pela qual passamos e que ainda não há perspectivas de término, modificamos os nossos hábitos: de convivialidade, de consumo de bens e serviços, de trabalho, etc.

Logo no começo desta pandemia, houve uma paralisação das atividades político-econômicas e socioculturais não essenciais, fazendo com que as atividades educacionais, em boa parte das escolas, sejam realizadas de maneira não presencial, ocorrendo por meio das modalidades de ensino remoto ou de ensino a distância. Sob a perspectiva docente, implementar nas escolas esses tipos de ensino, exige dos professores habilidades inerentes ao uso de recursos como: plataformas digitais e audiovisuais, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros, os quais requerem uma disponibilidade destes, para preparar as suas aulas com o auxílio dessas ferramentas, e caso não estejam habituados a manipular esses instrumentos, possam capacitar-se para fazê-lo.

A demanda de tempo e, principalmente, de trabalho empreendida no planejamento das aulas no ensino remoto ou no ensino à distância é imensa, e ainda, acrescida da já enorme carga laboral dos professores, a qual é oriunda das prescrições estabelecidas pelas políticas públicas educacionais, que seguem as orientações das organizações multilaterais (FMI, dentre outros) sob égide neoliberal, vinculadas ao sentimento de Presentismo causam o adoecimento/mal-estar docente. Na seção seguinte, apresento o caminho metodológico.

METODOLOGIA

Recorrendo a ideia de Richardson (2017) que salienta o uso do termo metodologia em dois momentos e acepções: o primeiro momento é epistemológico – refere-se ao teórico que se relaciona ao estudo dos métodos. E, o segundo momento é o prático, que está relacionado às técnicas de coleta e tratamento das informações coletadas.

O conjunto universo de docentes é imenso, por isso é basilar restringir a investigação a uma amostra deste grupo, a qual propomos que seja os professores do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Por essa razão, destacamos que a pesquisa pretendida possui características da modalidade Estudo de Caso, pois “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2016, p. 128). Além disso, a pesquisa possui traços da Análise Documental atrelada a Análise de Conteúdo, promovendo, dessa forma, uma triangulação de métodos, referendando-nos em Minayo *et al.* (2005). Para esses autores, a triangulação de métodos “não é um método em si, mas, uma estratégia de pesquisa que combina métodos, teorias, dados e investigadores, “servindo e adequando-os a determinadas realidades, com fundamento interdisciplinar” (MINAYO *et al.*, 2005, p. 71).

Com essa perspectiva, na sequência do texto, temos a questão de pesquisa, o objetivo, e a metodologia que direcionam o desenvolvimento dessa investigação.

Questão de pesquisa

Como as concepções presentes nas políticas públicas para a Educação, prescritas pelas instituições com viés econômico neoliberal, atreladas às consequências sociopolíticas, econômicas e psicológicas/sentimento de Presentismo, geradas pela pandemia de COVID 19, desestabilizam a saúde física e psíquica dos professores?

Objetivo geral

O objetivo geral da pretensa investigação é compreender de que maneira a sobrecarga laboral dos professores, durante a pandemia de COVID 19, juntamente com as políticas públicas educacionais impostas pelo modelo político-econômico neoliberal e o sentimento de Presentismo contribuem para o mal-estar/adoecimento docente.

Etapas da metodologia

Dividimos a metodologia investigação em duas etapas, que são, respectivamente:

- Realizar a Análise Documental, com o auxílio da Análise de Conteúdo do documento selecionado, o qual será apresentados ao longo desta seção;
- Propor aos docentes do IFSul que respondam a um questionário, elaborado a partir das concepções das políticas públicas educacionais presentes nos documentos escolhidos, que será disponibilizado via *GoogleDocs*, com a finalidade de por meio deste instrumento, identificar os profissionais que já refletiram sobre o quanto a sua condição de trabalho e a precarização deste afetam a sua qualidade de vida. A partir das respostas obtidas, selecionar os professores para uma entrevista estruturada a respeito da temática da pesquisa.

Esclarecemos que, embasando-nos teoricamente em Flick (2012), para empreender essa interlocução. Segundo Flick (2012), a entrevista narrativa permite traçar um caminho diferente para descobrir as opiniões subjetivas dos participantes acerca de determinado assunto.

Deste ponto em diante, expomos considerações sobre a metodologia a ser empreendida na investigação, a começar pela concepção que construímos acerca do que é um documento, e que está em sintonia com a maneira como Severino (2016) o define, a saber, “documento é todo objeto (...) que se torna suporte material (...) de uma informação que nele é fixada mediante técnicas especiais” (SEVERINO, 2016, p. 133).

Tal definição vai ao encontro do conceito que André Cellard atribui a documento no capítulo dedicado a Análise Documental, na obra *Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, publicada em 2014. Para Cellard (2014), documento é tudo aquilo que pode testemunhar para comprovar um fato ocorrido, e pode ser oriundo de várias naturezas: iconográfica, cinematográfica, folclórica, escrita, etc.

Na presente pesquisa o documento selecionado é Resposta educacional à pandemia de COVID 19, Este documento contém um roteiro para orientar o desenvolvimento de estratégias de educação específicas do contexto, baseadas nos resultados de uma rápida avaliação realizada entre 18 de março e 27 de março de 2020.

Este material foi escolhido para compor o *Corpus* de Análise da possível pesquisa, porque tais obras são oriundas de organizações multilaterais, as quais estabelecem as normas que regem as políticas públicas educacionais internacionais.

Após esclarecer o que consideramos documento e de explicar o porquê os documentos foram escolhidos embasando-nos teoricamente em Severino (2016), Cellard (2014), destacamos a nossa percepção sobre a metodologia de pesquisa denominada de *Análise Documental*.

A concepção de Bardin (2016), da Análise Documental é que ela é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2016, p. 45). Além do mais, a autora conclui que a Análise Documental é uma etapa de um trabalho de documentação ou da constituição de um banco de dados. A segunda etapa do método de Análise Documental, de acordo com Lüdke *et al.* (1986), refere-se a empregar a metodologia da Análise de Conteúdo (enfatizamos que nesta investigação serão usados alguns princípios do método de Análise de Conteúdo). Para Bardin (2016), esse método é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, (...), indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 42). A autora destaca que para usar a Análise de Conteúdo é necessário realizar os seguintes procedimentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Além da Análise Documental por meio da Análise de Conteúdo da publicação Resposta educacional à pandemia de COVID 19, será proposto aos docentes do IFSul o preenchimento de um questionário aberto, produzido a partir das concepções das políticas públicas educacionais presentes no *Corpus* de Análise. As indagações, segundo Severino (2016), objetivam-se a coletar informações escritas por parte dos indivíduos participantes da investigação, visando conhecer a opinião destes sobre o tema em estudo. O propósito de usar uma série de perguntas é a de selecionar docentes para uma futura entrevista, tendo como ponto de partida a reflexão acerca de como as políticas públicas educacionais podem interferir nas condições de trabalho dos professores, e na demanda de trabalho destes, podendo implicar o adoecimento/mal-estar

docente. A Figura 1 mostra uma síntese da metodologia pretendida para a investigação e a Figura 2 expõe a articulação e os objetivos específicos da pesquisa.



Figura 10. Síntese da metodologia
Fonte: Autoria própria

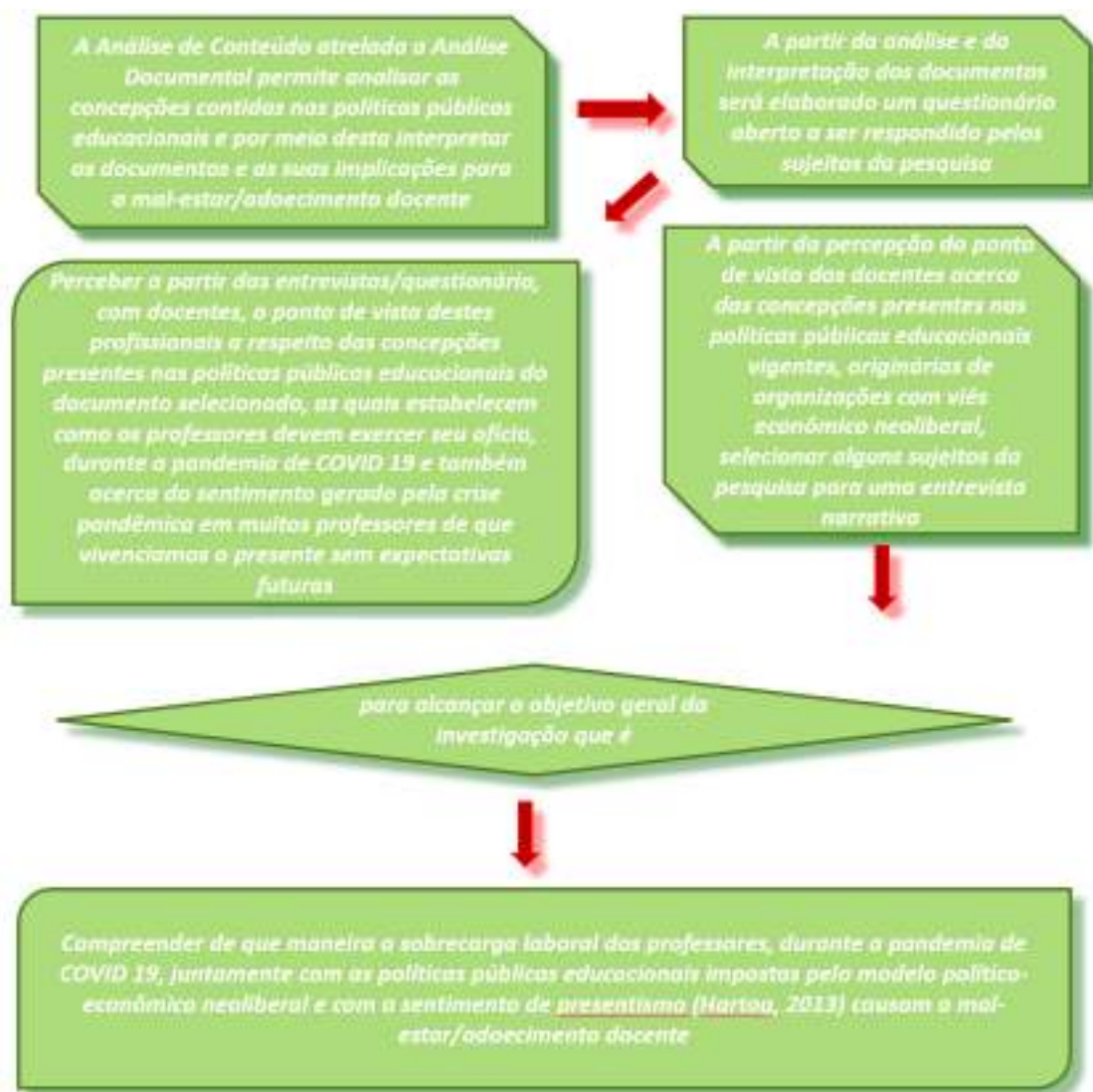


Figura 2. Relação entre a metodologia e os objetivos

Fonte: Autoria própria

Após esclarecer o motivo pelo qual temos intenção de realizar a pesquisa exposta neste artigo, apresentamos os teóricos que fazem parte do referencial da pretensa investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para elaborar este anteprojeto e executar o trabalho pretendido, se fez necessário efetuar leituras e investigações referentes à temática proposta, a fim de conhecer melhor o tema, as quais tiveram como ponto de partida quatro termos-chave que darão suporte ao desenrolar do estudo, como também à construção da Fundamentação Teórica, a saber: precarização do trabalho, adoecimento docente, Neoliberalismo e Pandemia de COVID 19.

Esclarecemos que as palavras-chave citadas acima foram adotadas, em virtude da relação que possuem com a tese sustentada por este anteprojeto. Na sequência expomos uma síntese das publicações que compõem a Fundamentação Teórica da investigação, agrupadas de acordo com a palavra-chave a que estão associadas, a começar pela precarização do trabalho.

Precarização do trabalho docente

No texto *Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal*, que é o segundo capítulo do livro *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*, organizado por Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, publicado em 2001, Ricardo Antunes faz reflexões genéricas acerca da precarização do trabalho, afirmando que ela é uma consequência negativa da implementação do modelo de produção capitalista, guiado pela agenda neoliberal. Por essa razão, ele adverte que:

O Neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2001, p. 35).

Na obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, de Ricardo Antunes (2018) afirma que, desde meados de 1980, o Capitalismo desencadeou um amplo processo de reestruturação produtiva substituindo o modo de trabalho fordista pelo toyotista, que está em sintonia com a lógica neoliberal, visando recuperar seu ciclo reprodutivo, o que acarretou a flexibilização e precarização do trabalho. O entendimento de Antunes (2018) desta publicação está em sintonia com o posicionamento de Sguissardi *et al.* (2018), apresentado na sequência.

Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior no livro *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*, de 2018, detalham as condições de trabalho dos docentes do sistema federal de ensino, alertando que estas são resultado de múltiplos fatores, dentre eles: os montantes de financiamento estatal para a efetiva manutenção das instituições e a estrutura na carreira profissional. Além disso, os autores defendem a ideia, segundo a qual, a redução salarial de seus professores, o aumento na relação professor/alunos e a ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação, o nominado *produtivismo acadêmico*, são as causas da intensificação e da precarização do trabalho docente.

É importante enfatizar que Sguissardi *et al.* (2018) afirma que “o adoecer torna-se, para muitos professores, a única forma de resistência às suas novas funções na universidade” (SGUISSARDI *et al.*, 2018, p. 39), mas também relata que muitos docentes não comunicam a instituição em que trabalham de que estão doentes, para que não sejam rotulados de improdutivos. Tal reflexão acerca do adoecimento profissional fazem menção ao termo-chave adoecimento/mal-estar docente, que será apresentado na sequência.

Adoecimento docente

Em 1992, Christophe Dejours lançou a obra *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*, na qual ele chama atenção para o fato de que ao longo da história da humanidade, as pessoas são submetidas à péssimas condições de trabalho, e como tal situação pode levar os seres humanos a serem acometidos por doenças psíquicas. Tal situação tornou-se mais perceptível com o advento da Primeira Revolução Industrial (1760 – 1840), um processo gradual e crescente de produção de mercadorias em larga escala, o qual persiste até os dias atuais, possibilitando a consolidação do Capitalismo, que surgiu na Baixa Idade Média (do século XIII ao XV), e que na contemporaneidade (a partir da década de 1970) está subordinado à doutrina neoliberal. Ademais Dejours (1992) faz referência, assim como Sguissardi *et al.* (2018), a ideia presente na classe trabalhadora, de que estar doente significa improdutividade laboral.

A publicação *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, cujo autor é José Manuel Esteve Zaragoza, lançada em 1999, possui um texto sobre as questões inerentes ao adoecimento do professorado, o que a diferencia da obra de Dejours (1992). Para Esteve (1999), “o fenômeno do “mal-estar docente” não é, de maneira alguma, uma peculiaridade do sistema educacional espanhol. Trata-se de um fenômeno internacional que alcança o conjunto dos países de nosso contexto cultural. (ESTEVE, 1999, p. 99).

Este autor ainda afirma que, a responsabilização dos professores pelo insucesso do sistema educacional contribui para que estes profissionais adoçam. No entendimento de Esteve (1999), o mal-estar docente relaciona-se à dois fatores, que são: fatores primários ou principais e fatores contextuais ou secundários. As causas primárias estão vinculadas há falta de recursos não só para aquisição de material didático, há violência contra professores e ao desemprego que assusta muitos docentes e por fim o esgotamento e há acumulação de exigências sobre o professor. No tocante as razões secundárias, estas são relativas à ação docente, ligadas às modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, tais como: há transferência de atividades tanto da família como da sociedade para a escola e ao aparecimento de novos agentes de socialização representados pelos meios de comunicação e consumo cultural de massa que se somam hoje às informações do professor.

Rosana Aguiar e Sandra de Almeida na obra *Mal-estar na Educação: o sofrimento psíquico dos professores*, de 2008, baseiam-se em Dejours (1992) quando tecem considerações a respeito do sofrimento psíquico, e em Esteve (1999) ao refletirem acerca dos fatores que causam o adoecimento. Além disso, as autoras concordam com Esteve (1999) ao que se refere à responsabilização docente pelo fracasso da Educação, pois se apropriam de apontamentos do autor, ao citá-lo, da seguinte maneira: “um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais” (ESTEVE, 1999, p. 98). Cabe ressaltar que Aguiar *et al.* (2008), afirmam que: “a combinação entre precárias condições externas e as disposições subjetivas, particulares, internas do sujeito que cria a possibilidade de adoecimento do professor, levando-o, até mesmo, à desistência do exercício profissional docente” (AGUIAR, *et al.*, 2008, p. 20). Ao refletir acerca da situação precária da Educação, Aguiar *et al.* (2008) traz à tona a interferência das políticas neoliberais no sistema educacional, a qual contribui para o mal-estar docente. O vínculo entre o adoecimento dos professores e as prescrições do Neoliberalismo para o ensino nos encaminha para a próxima subseção.

Neoliberalismo

O Neoliberalismo: história e implicações é o título de um livro de David Harvey, lançado em 2008, cujo autor explicita o seu conceito de Neoliberalismo como sendo, “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2008, p. 1). Na mesma obra, Harvey (2008) explica a interferência dessa prática político-econômica nos vários setores da sociedade civil, por intermédio das instituições internacionais (FMI, OCDE, Banco Mundial, etc), e enfatiza que para o Neoliberalismo, as pessoas são responsáveis por seu próprio capital humano que é o “o estoque de

conhecimento economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos” (LAVAL, 2019, p. 51). Harvey (2008) também traça o percurso histórico dessa política econômica, a partir de 1970.

A *Escola não é uma empresa: o Neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval, lançado em 2019, traz de acordo com o seu autor, o discurso neoliberal, segundo o qual, para a escola hoje o interessante “o ‘aprender a aprender’ no sentido de ter ‘criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia’ no curso do trabalho, devendo a escola abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação de saberes supérfluos, pois, o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente”(LAVAL, 2019, p. 49). Este autor lamenta a postura assumida pelo Neoliberalismo, no que tange a ideia de que a escola deve se comportar como uma empresa, a qual está associada há três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração, que em conjunto visam produzir sujeitos capazes de atender ao mercado, o que implica na desvalorização do currículo voltado a cultura e a intelectualidade. Essa ideia de Laval (2019) converge com o entendimento de Freitas (2018) de que a reforma empresarial da Educação tem como finalidade retirar a Educação do âmbito do direito social para inseri-la como um serviço. Ademais, Laval (2019) corrobora com os entendimentos dos demais teóricos apresentados nesta subseção.

A publicação de Pablo Gentili denominada *Pedagogia da exclusão: crítica ao Neoliberalismo na educação*, de 2013, contém discordâncias severas à intromissão do Neoliberalismo nas políticas públicas educacionais. Gentili (2013) e Laval (2019) concordam acerca do ataque do Neoliberalismo a escola pública. Para Gentili (2013), o Neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico das nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Além disso, este autor, assim como Freitas (2018), alega que a sociedade neoliberal posiciona as empresas no centro das políticas sociais e do Estado. Entretanto, Gentili (2013) afirma que, na verdade, “o Neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 2013, p. 231).

Pandemia de COVID 19

A obra *Pandemias e pandemônios no Brasil*, organizado por Cristiane Brandão Augusto e Rogério Dutra dos Santos traz a ideia de que a opressão pelo trabalho tensiona todos os limites físicos, emocionais, cognitivos, relacionais reconfigurando neste momento a categoria de professores em todas as esferas educacionais, pública, privada, básica e superior. O livro defende a ideia de que se o adoecimento docente já era uma realidade, tanto mais agora, por esta lógica alienante. Ademais, no capítulo intitulado *COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada*, as autoras Junia de Mattos Zaidan e Ana Carolina Galvão comentam acerca da interferência exercida pela OCDE pelo Banco Mundial na Educação, exemplificando tal influência, ao citar o documento elaborado pela OCDE denominado *Roteiro para guiar a resposta educacional à pandemia da COVID-19*, que tem como objetivo defender as diversas formas remotas de ensino. Este relatório é o documento que será analisado na investigação que pretendo empreender.

Boaventura de Sousa Santos ao refletir sobre a atual crise pandêmica na publicação de 2020, *A pedagogia do vírus* atesta que o capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social– ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos, ficando a cargo o Estado apenas as áreas residuais ou para clientelas pouco solventes as áreas que não geram lucro.

Em consequência, seguiu-se a demonização dos serviços públicos; a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital. E chegámos aos nossos dias com os Estados sem capacidade efetiva para responderem eficazmente à crise humanitária que se abateu sob os seus cidadãos (SANTOS, 2020, p. 24).

Em *É a hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*, de 2020, Edgar Morin afirma que houveram muitas pandemias ao longo da história da humanidade, mas a novidade radical da COVID 19 está no fato de ele dar origem a uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas, no sentido original da palavra *complexus*, “o que é tecido junto”. Com base na ideia da complexidade, o autor declara que: “as fraquezas do modo de conhecimento que nos foi inculcado: ele nos faz dissociar o que é inseparável e reduzir a um único elemento o que constitui um todo ao mesmo tempo uno e múltiplo” (MORIN, 2020, p. 31). Sendo assim, para Morin (2020), durante esta crise pandêmica faz-se necessário que as pessoas estejam aptas a pensar de modo a encontrar soluções para os desafios das complexidades e das incertezas, porque não é possível conhecer o imprevisível, mas é possível prever sua eventualidade.

Depois de expormos uma síntese das publicações que fazem parte da Fundamentação Teórica da investigação pretendida. Dedicamos a seção subsequente para expor nossas considerações.

CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista, que o presente texto apresenta os procedimentos que serão executados em uma futura pesquisa, sendo assim, ainda não há conclusões a respeito da investigação a vir a ser feita. Entretanto, podemos reforçar, nesta seção do artigo, a tese que incitou a realização da investigação, a qual afirma que: **as concepções contidas nas políticas públicas educacionais, que são propostas por órgãos que estão sob a égide econômica do Neoliberalismo, e o sentimento de Presentismo causado nas pessoas em consequência da crise pandêmica, a qual estamos imersos, causam o adoecimento docente.**

Formulamos a tese que direciona a investigação por crermos que, na atual conjuntura social, política e econômica brasileira, cabe destacar que a partir da gestão dos dois últimos Ministros da Educação as condições de trabalho dos professores pioraram consideravelmente, acarretando, inevitavelmente, a precarização da atividade desses profissionais, que associada as condições de trabalho inadequadas implica o adoecimento/mal-estar docente.

REFERÊNCIAS

Aguiar, R. et al. (2008). *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá.

- Antunes, R. (2001). Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal. In: Gentili, P. et al.(orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. 5 ed São Paulo: Cortez. 35 - 48.
- Augusto, C. et al. (Orgs). (2020). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant lo Blanch.
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70
- Cellard, A.(2014) A análise documental. In: Poupart, J. et al.(orgs.). *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 295 – 316.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Esteve, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc.
- Flick, U. (2012). *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Freitas, L. C. (2018) *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Gentili, P. (2013) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hartog F. (2013) *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Lüdke, M. et al. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Morin, E. (2020) *É a hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Minayo, M. et al. (2005). Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: Minayo, M. et al. (orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz. 71 - 104.
- Richardson, R. (2017) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Santos, B. (2020a). *A Cruel Pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Severino, A. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V. et al. (2018). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2. ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

EXPERIMENTANDO CINEMA NUM LUGAR-ESCOLA: A PARTIR DE FRAGMENTOS (DE FILMES) DE BRASIL E CHINA EM TRANSFORMAÇÃO

Katharine Rafaela Diniz NUNES

Universidade Estadual de Campinas; Universidade Nova de Lisboa

k073302@dac.unicamp.br

Resumo: Apresento parte dos processos da pesquisa de doutorado (em andamento) *EXPERIMENTANDO CINEMA NUM LUGAR-ESCOLA: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação*, que atua na formação de professores de escolas públicas, propondo sessões de cineclubes escolares dedicadas não só a assistir e conversar, mas a realizar experimentações audiovisuais que sejam atravessadas por forças, ritmos e materialidades que atravessam o espaço escolar. Assistimos fragmentos de filmes de obras brasileiras (pernambucanas) e chinesas (do cineasta Jia Zhangke) sensíveis às transformações espaciais e sociais sentidas nas paisagens e no cotidiano de seres cujos aspectos locais, comunitários e/ou públicos de seus modos de vida têm sido ameaçados por interesses privados com apoio estatal. Das maneiras de filmar/montar presentes nessas obras, elaboramos desafios de experimentação - envolvendo captação de imagens/sons e edição de vídeo – através dos quais produzimos outros filmes. Esses exercícios são inspirados na concepção de "pedagogia do dispositivo" - abordada por Cezar Migliorin e outros pesquisadores - cuja reprodução de uma narrativa, mensagem, sentido e/ou roteiro preconcebidos não tem centralidade, permitido que a produção imagética seja atravessada pelos acasos dos ritmos e fluxos de um lugar-escola. Já o conceito de lugar está sendo pensado a partir de Doreen Massey, isto é, como sendo a coexistência de uma multiplicidade de trajetórias heterogêneas humanas e inumanas que envolve contato e negociação. Em nossos processos metodológicos, adotamos um fazer cartográfico, que acompanha processos inventivos e de produção de subjetividade, em forte relação com o contexto espacial onde eles se dão.

Palavras-chave: Educação, Experimentação estética, Lugar.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutoramento *EXPERIMENTANDO CINEMA NUM LUGAR-ESCOLA: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação*, em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), articula sessões de cineclube – no contexto de formação de professores da rede pública municipal de Campinas (Brasil) - dedicadas não só a assistir e conversar, mas a realizar experimentações audiovisuais que sejam atravessadas por forças e materialidades escolares. Nos atentando a demandas de políticas públicas brasileiras como a Lei 13.006/14 - que prevê exibir, como componente curricular complementar, duas horas de cinema nacional por mês em todas as escolas de educação básica - e o Programa *Cinema & Educação: A experiência do cinema na escola de educação básica municipal*, da Secretaria de Educação do Município de Campinas, esperamos contribuir para o debate sobre o papel das tecnologias audiovisuais na escola pública hoje e que potências estéticas elas podem incorporar/vibrar desse tipo de lugar.

Em nossa metodologia, adotamos um fazer cartográfico (Passos, Kastrup, & Escóssia, 2015) que acompanha linhas de intensidades diversas, provocadas por processos inventivos e de produção de subjetividade em forte relação com o contexto espacial onde eles se dão. Assistimos fragmentos de filmes de obras brasileiras (pernambucanas) e chinesas (do cineasta Jia Zhangke) sensíveis às transformações espaciais e sociais sentidas no cotidiano de seres cujos aspectos locais, comunitários e/ou públicos de seus modos de vida têm sido ameaçados por interesses privados com apoio estatal.

Nos baseando nas maneiras de filmar e/ou montar presentes nessas obras, elaboramos exercícios

inspirados na concepção de *pedagogia do dispositivo* - abordada por Migliorin (2019) e outros pesquisadores (Fórum Nicarágua, 2020) - em que a representação de uma narrativa, mensagem, sentido e/ou roteiro preconcebidos não tem centralidade, permitindo que a produção imagética seja atravessada por acasos dos fluxos de um lugar-escola (Oliveira Jr, 2017). Já o conceito de lugar, pensamos a partir de Massey (2008), como sendo a coexistência de uma multiplicidade de trajetórias heterogêneas humanas e inumanas que envolve contato e negociação, e não por algum parâmetro de localização, de extensão, de origem ou de identidade. Apostando na potência da arte de partilhar de outro modo - na medida em que possa desestabilizar a distribuição de lugares e identidades - o comum de uma comunidade (Guimarães, 2015), esperamos que essas experiências propiciem gestos de contato com a diferença e com o dissenso - dando a ver muitas fraturas do comum na invenção de mundos - para que práticas e relações educativas “outras” possam surgir desses encontros. E para que o próprio cinema seja desafiado - em sua expressão e abordagem do espaço - ao ter que lidar com devires imprevistos, provocados e permeados pela copresença de uma constelação específica de (des)conexões de trajetórias escolares.

DISPOSITIVO

Segundo Migliorin (2015), um *dispositivo* pode ser:

Introduzir *linhas ativadoras* em um universo escolhido. [...] uma de *extremo controle*, regras, limites, recortes; e outra de *absoluta abertura*, dependente da ação dos atores e de suas interconexões. Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente. [...] O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. (Migliorin, 2015, p. 78 - *grifo nosso*).

Tanto nesta pesquisa quanto no mestrado (Nunes, 2018) que a precedeu, temos proposto exercícios inspirados nessa ideia de dispositivo - isto é, de nos impor certas condições formais, tanto para captação (de imagem e/ou de som) quanto para a edição desse material - sendo parte delas baseadas nas próprias maneiras de filmar e/ou editar presentes na filmografia assistida em nossas experiências de cineclube. Quanto mais limites atuam, mais estamos à “mercê do acaso”, pois é como se nossos corpos ficassem um tanto “de mãos atadas” ao tentar captar e editar, o que permite “dar passagem” a seja-lá-que-encontros-o-acaso-trouzer, a despeito do que tentemos realizar intencionalmente.

Para dar uma pista de como um dispositivo opera, descrevo a seguir uma situação do mestrado que tem nos inspirado a aprofundar sua aplicação no doutorado:

Com estudantes, assistimos fragmentos do filme *A Paixão de JL* (de Carlos Nader, 2015), cuja banda sonora foi toda feita a partir da edição de áudio de um diário gravado (em fitas cassete) nos anos 90 pelo artista Leonilson, enquanto a montagem das imagens articularam material de arquivo (de notícias e filmes comentados pelo artista, bem como de registros de sua obra). Baseados nessa estrutura de composição, nosso desafio propôs submeter-se às seguintes regras (*linhas de extremo controle*): Cada estudante precisa gravar um áudio falado (como fez Leonilson, no caso do diário gravado) como se fosse uma carta para Leonilson; após isso, devemos ouvir juntos todo o material gravado, e cada participante deve escolher um dos áudios (salvo o que ele próprio gravou) e editá-lo, para fazer a banda sonora de um vídeo que articulará – através de computação gráfica - imagens feitas por outros autores. Embora tenha sido difícil para os

estudantes criar sob essas condições, surgiu bastante coisa, tudo que as *linhas de absoluta abertura* “trouxeram”.

Uma das coisas que nos chamou atenção foi que, num dos áudios (que acabou sendo usado na maioria dos projetos dos estudantes), uma voz diz que Leonilson é bem “transante”. A intensidade dessa palavra não se deu só por seu conteúdo ser ambíguo ao vir de uma criança, mas pelo tom, a oscilação que aponta para tropeços, tateios, resistências e aproximações cuidadosas com o que precisava ser dito. Como se esse “transante” desestabilizasse as interpretações existentes, criando uma linha de (sem-)sentidos que permitiria muitas dobras na frase, tentando abrir caminho para algo que ainda não tivesse suporte dentro da linguagem. Um “gaguejar” que acabou estremecendo todo um sistema (linguístico); como uma linha de fuga, que, segundo Deleuze e Parnet (1998):

[...] é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem o que é isso. É claro que eles fogem como todo mundo, mas eles pensam que fugir é sair do mundo, místico ou arte, ou então alguma coisa covarde, porque se escapa dos engajamentos e das responsabilidades. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, *fazer um sistema vazar** como se fura um cano. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 30 – *grifo nosso*).

O autor do áudio disse que o “transante” saiu “sem querer”, como (b)ônus da experimentação envolvida em tentar lidar com Leonilson, como que tentando sobreviver da “enrascada” (desafio) proposta pelo dispositivo. Acabar expressando algo imprevisto por certa “necessidade” nos remete a definição de estilo (DELEUZE & PARNET, 1998):

Não é uma estrutura significativa, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma musiquinha. É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja *necessidade* de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 04 – *grifo nosso*).

Esses acontecimentos têm nos dado pistas da importância de se trabalhar com dispositivos na escola, justamente pelas inusitadas potencialidades estéticas que podem trazer para o cinema.

EXERCÍCIOS DE CAPTAÇÃO (EC) E EXERCÍCIOS DE EDIÇÃO (EE)

Realizei três formações de professores, cada uma numa escola diferente. As duas primeiras ocorreram em 2018, através de encontros semanais de 2 horas-aula (totalizando 30h cada uma), ao longo de 3 meses; e a terceira, de encontros semanais de 3 horas-aula (totalizando 68h), ao longo de 5 meses, em 2019.

Chamo de “exercício de captação” (EC) cada conjunto de limites proposto para produção de arquivos de vídeo e de áudio em contexto de formação. E de “exercício de edição” (EE), as regras que forçaram encontros – produzindo outros vídeos (montagens) - entre diversas partes desse material captado. Ou seja, nas edições não é permitido fazer “simplesmente o que quisermos”, já que esse processo também tem suas próprias *linhas de extremo controle*. Para exemplificar, a seguir abordarei o EC “Disputa de Espaço”; já um EE, pode ser ter que montar um filme de 2 minutos que se utilize *somente* do material que tenha sido captado numa mesma escola e no contexto de um EC específico. Originalmente, pensei que cada montagem seria

“resultado” dessas duas condições - “mesma escola” e “mesmo EC” – mas, atualmente, tenho proposto EE que lidem com materiais provenientes de EC distintos - ainda que realizados em uma mesma escola - bem como, de um mesmo EC que tenha operado em escolas diferentes, ou até combinar materiais produzidos em ECs e escolas diferentes. Desta forma, num EE, pode *ser permitido* utilizar imagens e sons produzidos em EC distintos, ainda que realizados numa *mesma escola*. Algo semelhante, embora bem diferente disso, pode ser se impor a condição de produzir um filme que tenha, *necessariamente*, algum elemento de som ou de imagem captado em *cada um* dos diferentes EC realizados numa mesma escola, ou de cada uma das captações realizadas nas três escolas no âmbito de um mesmo EC. Há também a possibilidade desses arquivos terem que ser editados junto com parte dos fragmentos de filmes assistidos em cada EC. Como se pode perceber, existem diversas combinações de recortes possíveis, e cada filme produzido terá sido atravessado tanto pelas condições de captação como pelas de edição propostas. Uma “condição geral” que temos praticado quanto à edição é evitar que ela seja feita por alguém que tenha participado de quaisquer das escolhas envolvidas na captação do material que estiver sendo editado. Realizamos dois EC nas duas primeiras formações e nove na terceira, cada um propondo uma experimentação articulada à exibição de fragmento (s) de algum (s) dos filmes: *A condição canina*, *Um toque de pecado* e *O mundo*, todos realizados por um mesmo cineasta (Jia Zhangke) e filmados em várias partes da China; e *Eletrodoméstica* e *Recife Frio* (ambos de Kléber Mendonça Filho), *Brasil S/A* e *Em trânsito* (ambos de Marcelo Pedroso), *Avenida Brasília Formosa* (de Gabriel Mascaro), *Nº 27* (de Marcelo Lordello) e *Praça Walt Disney* (de Renata Pinheiro e Sérgio Oliveira), estes filmados por diversos cineastas, mas numa “mesma” parte – Pernambuco - do Brasil.

EC DISPUTA DE ESPAÇO

Aqui, escolhi abordar o EC *Disputa de Espaço* por ele ter atuado nas três escolas. Nele, assistimos fragmentos do filme *Em Trânsito* (Marcelo Pedroso, 2013), onde, na maioria das cenas, um mesmo personagem parece “destoar” nos espaços, como se um tensionasse o outro. Através da ficcionalização de elementos presentes nas materialidades dos lugares filmados, o filme mobiliza diversos elementos da cidade, evidenciando dinâmicas e forças que a atravessam, como carros de um grande estacionamento e tratores que se mexem “orquestrados” por um homem recém sem-teto (sua moradia foi demolida por políticas públicas) que ensaia ter poderes de supervisor na indústria automobilística e de governante estatal. Bem como a criação do “personagem Eduardo Campos” a partir de duas reproduções: a de um áudio gravado com a voz do ex-governador de Pernambuco e a de uma foto sua de corpo inteiro, impressa e recortada em tamanho real.

Nas duas primeiras escolas, dividimos a turma em dois grupos que atuaram separadamente (sem que um soubesse qual a tarefa do outro): O *Grupo 1* teria que gravar três vídeos, enquanto o *Grupo 2*, três áudios. Cada vídeo seria composto por um plano necessariamente gravado na escola - com duração de até 2 minutos - em que, na disposição estética dos elementos enquadrados por ele, existisse a sensação de disputa de espaço. A “disputa” aqui não quer dizer um tema, como reconhecer previamente uma situação de disputa que exista na escola e tentar “registrá-la” ou representá-la; e sim, deveria estar na imagem, ou seja, na maneira com que as matérias que compõem os enquadramentos aparecem e se relacionam, mesmo que nem pareça que tenha sido gravado numa escola. Este plano deveria evitar filmar rostos e corpos inteiros de pessoas – dando prioridade a “partes” e detalhes não facilmente identificáveis - e seu áudio não seria

considerado. Outra regra foi filmar com câmera parada, embora, durante as filmagens, zoom e dois movimentos de câmera tenham sido praticados: tilt e panorâmica.

Já os áudios - também de até 2 minutos - seriam ficções criadas a partir de alguma destas três opções: Diálogo entre dois personagens; um personagem-narrador contando uma história; áudio-carta de um personagem da escola para um outro, de fora dela. Todos esses personagens seriam preferencialmente inumanos e teriam que estar vinculados com a escola em que o exercício foi realizado, além de sua fala ser inspirada em alguma sensação de disputa de espaço existente ali.

Na terceira escola - diferentemente de nas outras duas - cada participante produziu individualmente, captando um vídeo e um áudio cada um (alguns participantes me enviaram mais de um vídeo, outros deixaram de enviar o arquivo de áudio), pois pensamos que um EE que lidaria futuramente com esse material poderia ser, por exemplo: “ter que fazer cada filme juntando pedaços de, no mínimo, 3 dos áudios junto com 3 dos vídeos”. Esta mudança permitiria que cada participante pudesse ser um posterior editor, contando que respeitasse a “condição geral” de só se utilizar de arquivos de áudio e de vídeo que não haviam sido gravados por ele. Isso porque, se houvéssemos dividido a turma entre “grupo que grava os áudios” e “grupo que grava os vídeos”, seria difícil eles poderem editar respeitando a regra mencionada, já que, provavelmente, teriam participado de alguma das gravações.

PASSARINHO E GAMBÁ

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois. Em poesia, que é voz de poeta,
que é a voz de fazer nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros)*

O filme “Passarinho e Gambá” (Experimentando Cinema Num Lugar-Escola, 2019) resultou do seguinte EE aplicado sobre o que foi produzido no EC “Disputa de espaço na escola”: Se utilizar somente do que foi captado em uma *mesma escola* para produzir um filme de até 2 minutos, cuja banda sonora será composta por trechos dos áudios gravados pelo *Grupo 2* enquanto a banda de imagem por trechos dos vídeos gravados pelo *Grupo 1*. Essa edição poderia decidir tanto sobre a ordem de aparecimento das imagens na linha do tempo da montagem, quanto a de sobreposição das trilhas de vídeo num mesmo quadro/instante (*frame*), bem como a maneira com que cada trilha se comportaria dentro do espaço da tela (quando várias trilhas de vídeo síncronas a compartilham se colocando lado a lado, em vez de somente sobrepostas, podendo, inclusive, se mexer horizontal e verticalmente “dentro” dela).

Esse filme mistura sensações um tanto “aleatórias” - de trajetórias independentes – ou seja, tal áudio não foi *feito para* se articular com tal imagem (e vice-versa), visto que quem fez um não participou da produção do outro e, além disso, se submeteu a regras distintas. O mesmo se deu entre os próprios arquivos de áudio, já que o grupo se subdividiu, acarretando na captação por pessoas diferentes. A montagem conecta um coletivo de gestos heterogêneos, alguns com mais cara de fabulação – como os áudios, que foram obrigados, pelas condições propostas, a produzir diálogos, contar histórias e mandar cartas a personagens fictícios (inclusive não humanos) “tecidos” pelo cotidiano de uma escola específica – outros mais atentos às sensações compostas, em cada frame, pelas circunstâncias do real. Tais encontros produzem um real que “excede à realidade”, como diz Oliveira Jr (2016a, p.165), que a amplia, dando passagem a um tanto de coisa que já estava ali mas que não havia se tornado sensível ainda. Esse filme não está a comunicar o lugar, mas dá expressão a ele, como uma experiência espacial para a qual ainda não há linguagem, como uma topografia de forças antes invisíveis. A “disputa” neste EC, não se refere a “passar uma mensagem sobre”, mas com uma sensação/força/tensão sentida a partir da disposição estética de elementos enquadrados, isto é, na composição dos pixels resultantes dos encontros entre corpos+câmera+coisas filmadas; e não se sabia, de antemão, nem se essa sensação surgiria... foi preciso experimentar, fazer tentativas, dentre diversas formas de acoplamentos enquadrantes.

A ideia de atuar em escolas através de condições inspiradas no conceito de *dispositivo* é transtornar iniciativas de representação, instaurando certos atritos nas intenções de fazer do filme a execução de uma ideia preconcebida *sobre* um lugar, por exemplo. Para, em vez disso, se colocar *em relação com* esse lugar - se “agarrando ao lugar”, pelas maneiras singulares que as condições de captação impõem - cocriar com seja-lá-o-que-estiver-acontecendo nesse lugar... E, daí, potencialmente testemunhar no filme certa composição/mistura um tanto imprevisita, com gosto de acaso. Esse exercício de “agarrar” e “deixar passar” é como uma espécie de dança com o lugar. Quando a gente dança, um corpo agarrado vira eixo de rotação de outro corpo - alterando as direções, sentidos e intensidades das forças que atuam nele - enquanto ele próprio tem suas forças abaladas, tudo entra num *estar com* que alterna entre papéis de apoio e propulsão, agarrar e (às vezes justamente para poder) soltar. Essas danças com a escola – quando corpos, cultura audiovisual, equipamentos e softwares encontram ritmos, forças e materialidades do espaço escolar sob as condições de limites e aberturas – já são processo de cinema, e por isso, prescindem a necessidade de resultar em um filme, muito menos num que represente algo.

“Danças” do cinema experimental com os espaços potencializam *devires*, como aponta Oliveira Jr. (2016b):

Nos últimos anos, o cinema vem se expandindo, tendo como um de seus apoios as possibilidades das longas gravações em vídeo, permitindo artistas a deixarem-se levar pelo acaso dos encontros no espaço vivido e, a partir deles, junto com pessoas e paisagens encontradas, criarem situações de interação, de composições fílmicas através das negociações que surgem entre o cinema (equipe, câmeras, cultura audiovisual...) e a “constelação de trajetórias” (MASSEY, 2008) encontradas naquele lugar. Nesses encontros no espaço, o cinema vem inventando filmes que arrastam para si as pessoas e paisagens encontradas, impondo a elas devires cinematográficos, devir-personagem, devir-cenário. Devires esses com potência, mesmo que imperceptível, de provocar variações nas formações subjetivas e paisagísticas que dali se desdobram (Oliveira Jr, 2016b, p. 68).

Segundo este mesmo autor (Oliveira Jr, 2019, p. 9), todo devir:

[...] implica sempre em algo que não está na ordem do que já se é. Ou seja, devir é da ordem da metamorfose, da fratura, do desdobramento de algo em um outro de si próprio, preservando parcelas dos signos que o compunham originalmente e impregnando-se de outros signos do outro universo onde ingressou, metamorfoseado, fazendo com que, mesmo os signos anteriores, sofra-se abalos e aberturas em seus sentidos e suas potencialidades. (Oliveira Jr, 2019, p. 9).

Desta forma, esta pesquisa se interessa principalmente por devires que ocorram em “lugares-escola”:

Que mundo – que lugar-escola – emerge das imagens, forçando a escola a devir outra? Nesse caso, o mundo visto através das imagens seria sempre outro, algo que está deixando de ser o que era, uma vez afetado pela imagem? As imagens, então, desabam sobre as paisagens. Um “corpo-com-uma-câmera” é sempre híbrido e mira o espaço – é afetado pelo lugar-escola – em seu devir imagem? Portanto, não é sensível às coisas, mas ao devir delas enquanto imagens? E o que ocorre quando essa criação de imagens se dá nas proximidades da arte, criações PARA NADA, sem objetivo algum que não o de trazer ao mundo um novo objeto sensível? (Oliveira Jr, 2017, p. 45).

Isto porque não buscamos conhecer uma escola através das imagens, mas acompanhar variações e afetações no lugar-escola quando uma forma “outra” de operar com o cinema atua como nova trajetória na constelação que já compõe esse lugar, como também diz Oliveira Jr (2016b):

Uma das maneiras mais instigantes e produtivas desse cinema é fazer emergir histórias ficcionais em estreita conexão com o vivido nos lugares, extraindo desse vivido não propriamente aquilo que ele é – o que faria o filme ser uma obra sobre o lugar –, mas aquilo que esse vivido pode vir a ser, fazendo-se filme uma obra com e pelo lugar (“pelo” significa “em intenção de” e não “em nome de”), onde devires antes não sensíveis ali podem vir a tornar-se sensíveis. Esse cinema se imiscui no lugar e é atravessado por ele, pelas forças e materiais que compõem as trajetórias heterogêneas que ali se reúnem, se tensionam, se (des)articulam, produzindo sempre novos devires (Oliveira Jr, 2016b, p. 69).

As falas entre os personagens “Passarinho” e “Gambá” não foram combinadas previamente, o diálogo acabou provocando gritos, desesperos, xingamentos, indignações e acalantos surgidos de “atritos” entre palavras e afetos, instaurada pelo jogo de improvisar o presente diante dos colegas, do gravador de som e de, por acaso, um gambá que havia acabado de cruzar o parque da escola. E a edição faz o áudio dessas palavras tensionarem outras falas e ruídos, de outros personagens e coisas (gravados por outros corpos e em locais distintos, ainda que, na mesma escola). Parte de sua intensidade se deu por certa abertura a seja lá o que aconteceu - que não precisasse ser enquadrado no que supostamente devesse ser dito sobre aquela escola - e pelas condições impostas embaralharem e desestabilizarem a prioridade usualmente dada a certos modos de fazer, padrões e referências já conhecidos... pois um tanto disso precisa “decantar” para não abafar vozes do lugar (para que não aniquilem o que pede passagem) permitindo gestos que forcem a língua a ser “outra” – múltipla - para expressar um acontecimento, ampliando suas possibilidades de dizer e traçando conexões tanto com modos de vida já presentes no espaço quanto com outros ainda possíveis. Além disso, as oficinas demandam que nossos corpos se disponham a prestar atenção ao que estiver sendo *insistido* - uma das potências daquilo que é intensivo - pelos espaços, a ponto de chegarmos a escutar “a cor dos passarinhos”, como diz Manoel de Barros (Barros, 2011, p. 301). Assim, toda essa conversa só faz sentido como criação, pois ela não explica, nem comunica... visto que *delira*.

REFERÊNCIAS

Experimentando Cinema Num Lugar-Escola. (2019, janeiro 28). Passarinho e Gambá. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/ML6LwRI7R2U>

- Barros, M. (2011). *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Fórum Nicarágua. (2021). A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. In: Leite, C., Omelczuk, F., & Rezende, L. A. *Cinema-Educação: políticas e poéticas*. Macaé: NUPEM.
- Guimarães, C. (2015). O que é uma comunidade de cinema?. *Revista ECO-Pós*, 18 (1), 45-56.
- Massey, D. (2008) *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Nunes, K. R. D. (2018). *Uma pesquisa-intervenção criando “animação 3D livre” numa escola pública: Educação, Cinema e Ética Hacker*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Oliveira Jr, W. M. (2019) Fotografias, Geografias e Escola. *Signos Geográficos*, 1, 1-15.
- Oliveira Jr, W. M. (2016a) Agências da imagem: uma entrevista com o professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior. [Entrevista concedida a] Marcelo Róbson Téó. *Revista Percursos*, Florianópolis, 17 (33), 162 – 175.
- Oliveira Jr, W. M. (2016b). Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?. *Quaestio*, Sorocaba, 18 (1), 67-84.
- Oliveira Jr, W. M. (2017). Variações em um lugar-escola através atravessado pelo cinema e.... *Linha Mestra*, XI, 42-49.
- Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. (Orgs.). (2015). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DIGITAL DOS PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO MARANHÃO

Suzana NUNES

UFT

suzanaqilioli@yahoo.com.br

Jorcelyo Alencar LIMA

UFT

alencar2008@hotmail.com

Sara Dias-TRINDADE

Universidade de Coimbra

Resumo: A presente investigação científica tem como objetivo avaliar a relação entre tecnologia e as competências digitais na educação no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino no mundo contemporâneo, cuja função fundamental é a formação intelectual e profissional dos sujeitos. Nesse sentido, o trabalho intitulado “Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais do Maranhão”, buscou avaliar o nível de proficiência digital dos professores nos Campi dos Institutos Federais no Estado do Maranhão. Foi utilizado o questionário proposto pelo *DigCompEdu* “CheckIn” *EU Science Hub* (Centro de Ciências da União Europeia), para análise da autorreflexão dos docentes dos Institutos Federais no Estado do Maranhão.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Docente. Competência digital. IFMA.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização proveniente das inovações tecnológicas transformou as sociedades contemporâneas em sociedades de seres humanos sem fronteiras, de maneira a provocar permanentes mudanças nas relações sociais que se tornam cada vez mais complexas. Esse panorama impõe às pessoas novos paradigmas de pensamento e de ações para atenderem às necessidades dos contextos e entornos onde se inserem para o exercício de suas atividades sociais, intelectuais e profissionais, uma vez que o uso da tecnologia tornou-se preeminente para os nossos fazeres em todas as dimensões.

Nesse complexo universo, a Educação se estabelece como o território detentor do poder de amalgamar todas as criações e ações humanas, uma vez que é mentora de todas as esferas do conhecimento. As preocupações com o processo de ensino-aprendizagem, cujos atores são os docentes e discentes, atravessam toda a história da educação, uma vez que o processo de ensinar, de fazer docência, vai bem além de um simples ato mecânico de “repassar” conteúdos prontos, mas que exige do professor competências múltiplas para obtenção dos objetivos, como bem fundamenta Melo (2018):

Os novos paradigmas da educação demandam uma atuação profissional docente que passe ao largo do fazer pedagógico, em que pese o tradicionalismo das exposições orais, memorizações e repetições, de o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, dele são exigidas competências, como inovação e criatividade, que possam extrair de seus alunos, acostumados ao uso das tecnologias digitais, conhecimentos, a partir do pensamento independente (MELO, 2018, p.43)

O diálogo entre a Educação e a Tecnologia assenta o computador como um recurso com flexibilidade para adaptação às diferentes necessidades individuais dos alunos e professores, razão pela qual as atividades pedagógicas, que utilizam tal recurso, devem estar atreladas aos princípios educacionais. Dessa forma é que a tecnologia tem ocupado o espaço escolar, como instância inerente a ele, independente da preparação prévia do professor, impondo a ele novos desafios na atuação pedagógica, com uma postura

reformatada dos seus fazeres, para atender à constante dinâmica de inovação da sociedade, em detrimento dos paradigmas tradicionais e individualista, onde o professor era o único responsável e detentor do conhecimento.

A tecnologia virtual desfez as fronteiras dos conceitos e das percepções do que é real e do que é virtual, assentando o real e o virtual numa mesma linha. Se de um lado, pode colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, por outro, pode gerar conceitos e procedimentos incoerentes do que seja este processo, levando tanto o docente quanto o discente a tomada de condutas e comportamentos ineficazes à proposta da educação na contemporaneidade.

Nesse sentido, Trindade e Moreira (2018) observam que a tecnologia digital fez com que fossem geradas possibilidades diversas, de maneira que surgiram dificuldades na distinção do que é real ou virtual.

A integração dos meios de comunicação mais contemporâneos, que chamados provisoriamente de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aos processos educacionais é tarefa urgente e necessária, pois tais técnicas já estão presentes em todas as esferas da vida social, em muitos casos gerando ou agravando desigualdades socioculturais.

Sabe-se que a mudança na prática educativa é essencial para a formação do aluno que embora não tenha acesso ao computador em casa, encontra-se em um ambiente informatizado, em que inclusão digital torna-se uma necessidade visível.

Tendo em vista que a educação reflete as características de seu tempo e da sociedade na qual está inserida a Instituição Educacional, torna-se visível as transformações e os avanços tecnológicos nas formas de comunicação e informação. Entretanto, verifica-se que a incorporação dessas inovações tecnológicas e metodologias de ensino não têm acontecido na maioria das escolas.

Pelo exposto e considerando a relação entre as competências digitais dos educadores e a tecnologia, trazemos como questão central para esta pesquisa: Qual o nível de proficiência digital dos professores do Instituto Federal do Maranhão?

Objetivo Geral da pesquisa foi Analisar o nível de proficiência digital dos professores dos *Campi* do Instituto Federal do Maranhão –IFMA, com base no DigCompEdu “Check in”. Os Objetivos Específicos foram: Mensurar as competências digitais dos educadores; Diagnosticar o nível das competências pedagógicas no que tange ao conhecimento digital; Compreender os aspectos relacionados à promoção da competência digital dos estudantes; Identificar possíveis diferenças nos resultados a partir de dados demográficos e funcionais dos participantes;

A pesquisa se justificou na mudança da função das novas tecnologias como meio educacional acontece junto ao questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

É inegável que a inclusão digital no processo ensino aprendizagem provoca superações na defasagem do ensino, sendo que, o indivíduo estará mais preparado para lidar com essas situações fora da escola. Numa sociedade já conhecida como “informatizada” as novas tecnologias propõem à escola uma mudança em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o presente trabalho é relevante para o meio acadêmico, uma vez que diuturnamente os educadores buscam um melhor aproveitamento as plataformas digitais, a partir da utilização de

metodologias ativas de aprendizagem para aprimorar o conhecimento repassado aos educandos.

Numa perspectiva social, o tema se justifica pelo fato de que a tecnologia tem favorecido o elo entre aluno e os conteúdos curriculares; dessa forma a relevância social do trabalho está direcionada a toda sociedade, por apresentar a importância da tecnologia na formação intelectual da humanidade.

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O mundo globalizado ressignificou a educação e o trabalho docente, levando a escola a romper com os paradigmas históricos da educação para fazer frente a novos desafios, com novas políticas de formação de professores, em um contexto das chamadas "novas tecnologias" ou, mais precisamente, das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

O complexo globalizante evidencia a chamada revolução científico-tecnológica como extrapolação conceitual indevida, motivada pelo determinismo tecnológico (LERÉR, 2000), uma vez que as tecnologias podem não ser vistas como produções histórico-sociais, mas como determinante da origem de mudanças que, por sua vez, sustentam a concepção de "sociedade da informação".

Nessa perspectiva, a "sociedade da informação" se caracteriza como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. No âmbito dos estudos acerca de tecnologia e educação pode-se, então, distinguir os que partem do seu questionamento daqueles que assumem tal sociedade como pressuposto, uma vez que é justamente no nível dos pressupostos e implícitos que a ideologia opera no discurso (BARRETO, 2004).

As referidas mudanças decorrentes das novas tecnologias no meio educacional acontecem em conjunto com o questionamento da escola e do papel do professor, pois a educação não deve somente ensinar, mas também dar condições de aprendizagem. Isso faz com o que o professor não seja um mero repassador de conhecimento, mas que seja um criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo de ensino.

No contexto educacional, as ferramentas digitais possibilitam o surgimento de novas práticas pedagógicas a partir da interação entre o educando e uma determinada atividade com o objetivo de aprendizagem, como argumenta Dias –Trindade et al (2019):

Face aos atuais desafios tecnológicos que se colocam à Educação, o recurso às tecnologias e plataforma digitais, aos ambientes virtuais de aprendizagem e às redes sociais torna-se uma realidade incontornável, despertando o interesse da comunidade acadêmica e científica e aumentando a necessidade de formação dos professores (DIAS-TRINDADE et al, 2019, p. 2).

Antes as dificuldades de transformar atitudes pedagógicas enraizadas dentro de um ambiente tradicional, torna-se conveniente, talvez até necessária, a transformação de ambientes de ensino. Nesse sentido, fundamenta Moreira e Dias-Trindade (2018):

Sendo os ambientes online espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e o desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Assim, perceber como se pode ensinar e aprender, formal ou informalmente, em espaços de aprendizagem colaborativa, em rede na Internet, e em mobilidade, é um dos grandes desafios que se colocam a todos os educadores (MOREIRA; DIAS-TRINDADE, 2018, p. 2).

Nesta perspectiva é que a informática tem adquirido grande relevância no cenário educacional, uma vez que sua utilização consiste em um instrumento de aprendizagem que provoca mudanças estruturais e funcionais frente às novas tecnologias. No que diz respeito ao meio educacional, os recursos atuais da tecnologia, novos meios digitais (multimídia, internet), trazem consigo novas formas de leitura e escrita, consequentemente, novas formas de pensar e agir.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO

No que diz respeito à competência digital, Ferrari et al (2014) defendem que há envolvimento do uso confiante e crítico da tecnologia da informação em que as ferramentas são utilizadas para avaliar, recuperar, armazenar, produzir e trocar informações nas redes colaborativas.

A introdução das tecnologias digitais em diferentes cenários e ambientes da atividade humana, entre os quais os da educação e da formação, tem contribuído para o desenho de modelos e metodologias de aprendizagem baseadas na cooperação entre os seus membros. A aquisição deste tipo de competências, cooperativas e colaborativas, é de grande relevância na área da educação e deve ser transversal a todos os cenários da vida das pessoas (DIAS-TRINDADE et al, 2019, p. 3).

Há alguns anos, a competência digital estava relacionada estreitamente ao computador. No entanto, nos dias atuais, essa relação se estende, alcançando meios como celulares, televisores, videogames.

Sob a ótica de From (2017), a competência digital relaciona-se com a capacidade de aplicação de forma consistente das atitudes, conhecimentos e competências no ensino baseada nas tecnologias de informação e comunicação.

Referindo-se a um amplo conjunto de dispositivos, a competência digital exige adaptações rápidas e práticas. Os autores supracitados acrescentam ainda que a competência digital pode ser definida como a capacidade de uso das tecnologias digitais.

Pettersson (2018) dispõe que ao longo dos anos, o conceito de competência digital tem sido disseminado de forma crescente. Na Europa, a mesma tem sido utilizada na descrição de competências necessárias no contexto social digital. Assim sendo, quanto mais o professor trabalhar essa produção cultural de forma interdisciplinar e criativa, maior será sua contribuição para uma educação de qualidade.

Nesse contexto é fundamental que os próprios professores saibam apropriar-se das vantagens dessas tecnologias, e as usem na criação de novos ambientes de aprendizagem, mais motivadores, mais estimulantes e, sobretudo, sejam capazes de desenvolver, nos seus estudantes, as competências essenciais para a sua integração nesta nova era digital do século 21 (MOREIRA, 2018, p. 8).

A educação digital necessita que sejam fomentadas habilidades, aliando conhecimento e atitude. Nesse sentido, o departamento da União Europeia, *EU Science Hub*, criou o *DigCompEdu Checkin*, no intuito de identificar as competências digitais dos educadores para que estes possam aproveitar de forma significativa as tecnologias digitais e inovar a educação

Acrescentam Ferrari et al (2014) que o lançamento do estudo se deu pela JRC-IPTS, que a tradução vale como Centro Comum de Investigação – CCI, unidade administrativa, com a finalidade de contribuir para um melhor entendimento da competência digital a partir do desenvolvimento do quadro de competência digital na Europa. A realização do projeto se deu entre janeiro de 2011 e dezembro de 2012, seguindo um processo

estruturado: análise conceitual de estudo de caso, consulta em linha, pertos em workshop e consulta das partes interessadas.

A primeira fase compreendeu a coleta de dados em diferentes fontes, como literatura acadêmica e política, quadros e pareceres de peritos. Em seguida, o projeto foi submetido a um determinado grupo de peritos para realimentação reiterativa e consulta. Mais de 150 partes interessadas contribuíram de forma ativa para a construção e o resultado foi apresentado em diferentes estágios de desenvolvimento em diversos seminários e conferências.

Segundo Ferrari et al (2014), o quadro *DigComp* consiste em cinco áreas de competência digital e 21 competências detalhadas em três níveis de proficiência, consistindo em uma matriz com diferentes dimensões. O referido quadro é apresentado em forma de quadro formulário (Figura 1).



Figura 11. Aspectos avaliados pelo *DigCompEdu Checkin*

Fonte: Áreas e Dimensões das Competências Digitais Docentes. Fonte: dos autores, traduzido e adaptado de REDECKER; PUNIE, 2017

Respaldados pela releitura da literatura supracitada, que vem fundamentar as discussões sobre os temas que interfaceiam no interior da temática da pesquisa, para a pesquisa de campo, foi utilizado o questionário proposto pelo *DigCompEdu* para análise da autorreflexão dos docentes do IFMA, sobre competências digitais na Educação.

O *DigCompEdu* foi criado pelo departamento da União Europeia, *EU Science Hub*, com o objetivo de identificar as competências digitais dos educadores para que estes possam aproveitar de forma significativa as tecnologias digitais e inovar a educação, determinado um consenso no Conselho Europeu sobre os componentes da competência digital. A sua primeira versão surgiu em 2013 e teve ainda duas atualizações, sendo uma em 2016 e outra em 2017 (Lucas et al, 2017). Ferrari et al (2014) defendem que o *DigCompEdu* foi desenvolvido com o objetivo de despertar para o uso da tecnologia digital de maneira reflexiva e crítica, conscientizando das possibilidades e riscos oferecidos pelas mudanças tecnológicas.

Em 2018, foi configurado um novo modelo a partir da composição do modelo original do *DigCompEdu Check In* adaptado por Dias-Trindade e Moreira (2018). Preservando as dimensões, as subdimensões/ áreas e a escala dos níveis de competência, as autoras procederam uma redistribuição das

competências, através da qual, as vinte e duas competências foram realocadas e avaliadas individualmente quanto ao grau de significância, por meio de uma análise fatorial confirmatória. A nova estrutura foi validada por Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019), resultando em apenas 21 competências, uma vez que uma competência da Dimensão II foi excluída.

Face à aplicação do questionário de autoavaliação do referido modelo, o participante avaliado poderá ter ciência de seu desempenho numa escala progressiva de competências digitais, que compreende os seguintes níveis: A1, A2, B1, B2, C1, C2, formando um *contínuum* entre o nível mais baixo – A1 e o C2, o mais avançado.

Para a constituição da escala, foram atribuídos, para cada um dos itens, os mesmos níveis de pontos, que vão de 0, para a primeira hipótese, a 4 pontos, para a última. Nesse sentido, a cotação total do teste é de 84 pontos, configurando, assim, os seguintes níveis de proficiência: A1 - Recém-chegados menos de 19 pontos; A2- Exploradores entre 19 e 32 pontos; B1- Integradores entre 33 e 47 pontos; B2- Especialistas entre 48 e 62 pontos; C1- Líderes entre 63 e 77 pontos e; C2- Pioneiros mais de 77 pontos.

O referido questionário composto por 21 questões organizadas de acordo com os níveis de competência, dividido em 06 áreas a ser analisada como: Área 1 – Envolvimento profissional; Área 2: Tecnologias e Recursos Digitais; Área 3: Ensino e Aprendizagem; Área 4: Avaliação; Área 5: Formação dos Estudantes; Área 6: Promoção da Competência Digital dos Estudantes

Através da Plataforma *G-mail* institucional, teve-se acesso aos grupos de docentes de cada unidade, de onde se apropriou dos e-mails de cada professor, para os quais foram solicitados a participação dos docentes à pesquisa, através da resposta dos questionários, entre os dias 21 e 22 de maio de 2019. O questionário foi enviado quatro vezes sucessivas aos grupos de cada *campus*, até que obteve-se um número de questionário-resposta satisfatório à pesquisa.

METODOLOGIA

Da caracterização geral da pesquisa

A investigação para a elaboração dessa Dissertação de mestrado foi atravessada por um complexo metodológico que contemplou pesquisa do tipo bibliográfica e de campo, quando percorreu-se o levantamento de abordagens e teorias que apresentam modelos de análise que atendem aos objetivos supracitados, estabelecendo-se, dessa forma, como uma investigação de natureza, quanti-qualitativa, com elementos que culminam os propósitos de analisar, mensurar e avaliar, que são, assim, atividades complexas, que precisam ser analisada por diversos aspectos, visando a compreensão de toda a dinâmica do fenômeno. A pesquisa de cunho qualitativo parte do embasamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e a subjetividade do sujeito, onde o pesquisador tende a diminuir o distanciamento entre os dados e a teoria.

Entendendo-se com Marconi e Lakatos (2009) que a partir do levantamento de bibliografia já publicada em livros, revistas, publicações escritas, o pesquisador se apropria dos conhecimentos e saberes já construídos na esfera do tema, como discussões teóricas, métodos e técnicas de análise, resultados de pesquisas, que norteiam a observação de fenômenos e fatos naturais e sociais que nos impulsionam a elaboração e execução de novas investigações, dentro do mesmo universo e/ou interfaceando com novas áreas de conhecimento, como argumenta Gil(2010):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2010, p. 50).

Nesse sentido, procedeu-se uma releitura dos trabalhos e modelos metodológicos de estudiosos como Ferrari et al (2014); Dias-Trindade, Moreira, (2017,2018, 2019); Melo(2018); Gonçalves(2015); Garcia(2011); Silva (2016); Joly et al (2012); Lucas et al (2017); Almeida Júnior(2013), Gonzáles-Fernandez-Villavicêncio (2015), dentre outros, para nos respaldarmos com elementos que fundamente o pensar e fazer no percurso investigatório.

A pesquisa de campo foi realizada nos Institutos Federais de Educação do estado do Maranhão, com o objetivo exploratório e descritivo, como bem categoriza Gil (1994), a pesquisa, quanto ao objetivo, como exploratória, explicativa e descritiva. Pesquisas exploratórias visam compreender um fenômeno ainda pouco estudado ou aspectos específicos de uma teoria ampla. Pesquisas explicativas identificam os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando suas causas. E, finalmente, a descritiva, descrevem determinada população ou fenômeno. Considerando o tema proposto, o presente trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa exploratória e descritiva, na qual serão analisados dados, colhidos por meio de um questionário-padrão, que já se estabelece como um modelo de procedimento para levantamento de dados, do qual tratou-se posteriormente, de uma população específica, no caso dos docentes dos Institutos Federais no estado do Maranhão.

Do procedimento de análise

Para analisar os dados colhidos nos diferentes instrumentos de pesquisa, recorreu-se à estratégia geral, apontada por Yin (2005), que se baseia em preposições teóricas, explanações concorrentes ou em estruturas descritivas.

Nesse sentido, procedeu-se uma análise quantitativa dos dados obtidos, por se tratar de uma problemática complexa que precisa ser analisada por diversos aspectos, visando a compreensão de toda a dinâmica do fenômeno, respaldado pelo pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e a subjetividade do sujeito, diminuindo, dessa forma, o distanciamento entre os dados e a teoria.

Importante evidenciar ainda a utilização da pesquisa *survey* que, de acordo com Freitas et al (2000), é descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário, que tem como interesse produzir descrições quantitativas de uma população e faz uso de um instrumento predefinido. Endossa Gil (2011) que a referida metodologia tem como objetivo investigar de forma direta o comportamento das pessoas estudadas, consistindo na solicitação de informações coletados através de questionários respondidos por uma população-alvo.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo, os itens foram elencados conforme as áreas de competência. Na Área 1, relacionada ao envolvimento profissional, obteve-se a identificação das competências do professor em relação a utilização das tecnologias digitais para comunicação, colaboração e evolução profissional. Na área 2, foram obtidos dados relacionados às tecnologias e os recursos digitais,

capacidade de utilização, partilhamento e proteção, tendo em vista a segurança no uso. Na área 3, relativa a ensino e aprendizagem, foram obtidos dados que evidenciaram a capacidade do docente na identificação quanto à gestão e organização no uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Na Área 4, a avaliação buscou referenciar de que forma as tecnologias digitais podem melhorar o processo de avaliação dos discentes. Já com a área 5, que versa sobre a formação dos estudantes, obteve-se dados sobre a capacidade de utilização das tecnologias digitais para melhoria da inclusão, personalização e envolvimento ativos dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. E, finalmente, na Área 6, foram coletados dados sobre a promoção da competência digital dos estudantes a partir do auxílio dos docentes, para que os estudantes utilizem as tecnologias digitais de forma criativa e responsável.

Da definição e caracterização do universo e da amostra

O universo contemplado pela nossa investigação foi constituído por todos os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) em todos os seus 29 *campi*, com um total de 1990 docentes.

A natureza institucional do IFMA é de autarquia que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Considerada uma instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com os seguintes pontos de presença: São Luís- Monte Castelo; São Luís – Maracanã; São Luís - Centro Histórico, Codó, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Caxias, Timon, Barreirinhas, São Raimundo das Mangabeiras, Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Pinheiro, Alcântara, Coelho Neto, Grajaú, Pedreiras, Presidente Dutra, Viana, São José de Ribamar, Carolina, Rosário, Porto Franco, Santa Rita, Bacabeira e Itaqui – Bacanga, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas nos termos da Lei.

Apresenta como missão a promoção da educação profissional, científica e tecnológica, através da integração do ensino, pesquisa e extensão no intuito de formar cidadãos e focado no desenvolvimento socioeconômico sustentável. Busca o reconhecimento enquanto instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia com formação de cidadãos críticos e promotores da transformação social.

Para a caracterização do universo, foi utilizado o sistema SUAP – Sistema Unificado Administração Pública do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, de onde foram coletados dados qualitativos e quantitativos, no que se refere ao histórico, características, missão e número de *campus* da IFMA, bem como número de professores em cada *campus*. Do universo de 1990 professores que compõem o corpo docente de todos os campi do IFMA, foram colhidos 421 questionários-resposta. Dessa forma, tomou-se como amostra o total dos questionários colhidos para análise, que superou o tamanho mínimo da amostra, a partir do seguinte cálculo, proposto por Barbetta (2001), para construção de uma amostra mínima, com a qual se possa obter credibilidade e consistência científica nas pesquisas conforme abaixo.

Considerando:

N: tamanho da população;

n: tamanho da amostra;

no: uma primeira aproximação do tamanho da amostra; e

Eo: erro amostral tolerável.

Se admitir-se numa primeira aproximação um erro amostral tolerável de 5%,

Então: ($E_o = 0,05$)

Usando a fórmula:

$$n_o = \frac{1}{E_o^2} = \frac{1}{0,05^2} = \frac{1}{0,0025} = 400$$

Como se conhece o tamanho (N) da população, é possível corrigir o cálculo anterior por:

$$n = \frac{N \times n_o}{N + n_o} = \frac{1990 \times 400}{1990 + 400} = \frac{796.000}{2390} = 333,05$$

Dessa forma, a amostra tendo ultrapassado esse perfil mínimo com as 421 respostas obtidas na pesquisa. Como se pode observar, a amostragem superou o percentual de 21% do universo, estabelecendo-se como uma amostra relevante para a obtenção de resultados confiáveis.

ANÁLISE DE DADOS DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Após a análise exhaustiva de cada questão em função das variáveis idade, área de formação e grau de escolaridade, passa-se ao procedimento da análise das competências, considerando-se as variáveis, A1- Recém-chegados menos de 19 ponto A2- Exploradores entre 19 e 32 pontos; B1- Integradores entre 33 e 47 pontos; B2- Especialistas entre 48 e 62 pontos; C1- Líderes entre 63 e 77 pontos e; C2- Pioneiros mais de 77 pontos.

Procedida a tabulação dos dados obtidos, constatou-se que nenhum dos 400 docentes participantes da pesquisa, 1,19% atingiu a pontuação mínima para o nível C2 – Pioneiros. No Gráfico 01, verifica-se que o nível de competência digital da maioria dos professores é moderado, pois 40,48% dos respondentes apresentaram um desempenho de nível B1 – Integradores e 23,10% de nível B2 – Especialistas. O nível mais baixo identificado foi: C1 – Líderes, com 9,76% dos respondentes. Apenas 1,90% dos participantes encontram-se no nível principiante, o A1 – Recém-chegados.

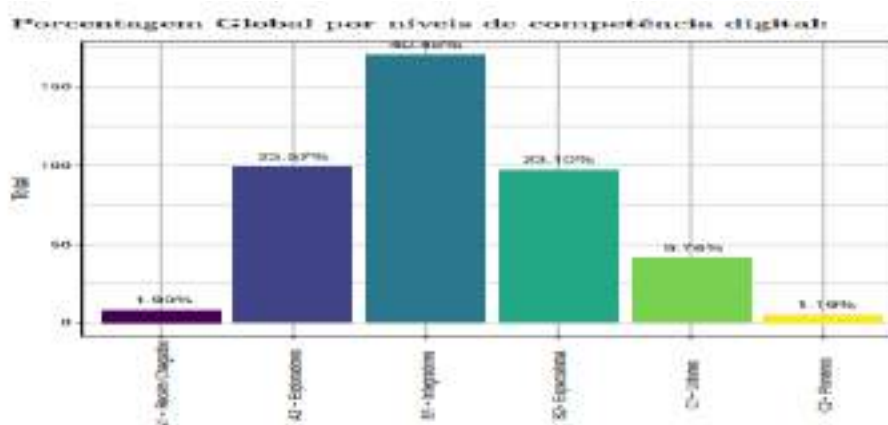


Gráfico 01. Percentagem Global por níveis de Competência Digital

Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se considerar que a maioria dos participantes (75%) tenha apresentado um desempenho de nível médio para alto, muito embora se tenha uma parcela considerável (25%) que registrou uma pontuação baixa na autoavaliação de suas práticas em TDIC na sua atuação docente. Esse perfil favorece um relevante desafio para os docentes que buscam se adaptar aos novos paradigmas da prática docente no século em curso, uma vez que urge uma elevação do nível de suas competências digitais.

É relevante considerar que apenas 34% dos docentes informantes apresentaram perfil de competência B2, C1 e C2. Na fronteira deste intervalo, segundo informações contidas no *Feedback* do questionário *on line: DigCompEdu Check-In – Results* o participante com desempenho de nível B2 possui as seguintes características:

Isto significa que usa uma variedade de tecnologias digitais, com confiança, criatividade e espírito crítico para melhorar as suas atividades profissionais. Seleciona tecnologias digitais propositadamente para situações específicas e procura. Compreender as vantagens e desvantagens de diferentes estratégias digitais. É curioso (a) e aberto (a) a novas ideias, sabendo que há muitas coisas que ainda não experimentou. Utiliza a experimentação como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias (*Feedback do questionário on line: DigCompEdu Check-In – Results.*, 2019).

A sugestão que os autores do feedback do questionário apresentam é que esse grupo B2 partilhe o seu conhecimento com outros docentes e continue a desenvolver, de forma crítica, as suas estratégias digitais para alcançar o nível seguinte, de Líder (C1).

No que tange à frequência global de professores no nível A1 (1,90%) observada no Gráfico 01, este modelo denuncia que o participante tem uma oportunidade para começar a melhorar a forma como utiliza as tecnologias digitais para o ensino. No feedback, são sugeridas diversas ações que podem ser utilizadas pelo professor para melhorar suas estratégias de ensino, tais como: experimentar um ambiente digital para apoiar a colaboração; tornar a comunicação mais eficiente e transparente; juntar-se a uma comunidade de docentes online.

Na fronteira direita da escala, estão aqueles que estão no nível mais elevado, C1 (9,76%), o modelo em questão os define como indivíduos que possuem um amplo repertório de estratégias digitais, do qual sabem escolher a mais adequada para qualquer situação concreta, embora deva evoluir para alcançar o ponto máximo da escala, que é o nível C2 – Pioneiro (a) que, na nossa amostra está muito pouco representado, com apenas, 1,19%.

A leitura dos resultados médios globais, no Gráfico 02, denuncia uma grande predominância do nível “B1” entre as oito áreas registradas na coleta de dados, com uma diferença relativamente baixa entre as médias deste grupo predominante, refletindo, dessa forma, no resultado médio geral.

As áreas das Ciências Biológicas (53,12); da Linguística, Letras e Artes (49,12) e das Ciências Agrárias (47,37) trazem as médias mais elevadas no nível B1, confrontando com a pontuação mais baixa das Ciências da Saúde (26,32), com o menor desempenho médio global (38 pontos - B1).

O nível B1 categoriza os professores como integradores, que são caracterizados por experimentarem tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, utilizando-as criativamente para melhorar diversos aspetos do seu envolvimento profissional, com disposição para expandir o seu repertório de práticas, que beneficiarão a compreensão de que ferramentas funcionam melhor em determinadas situações e sobre a adequação de tecnologias digitais a métodos e estratégias pedagógicas. A sugestão dada pelo feedback dos autores do questionário ao integrador é que dê a si mesmo mais tempo para experimentar outras tecnologias, valorizando a troca de conhecimento em ambientes colaborativos, para chegar ao próximo nível, o de Especialista (B2).

Evidenciam-se as áreas de Ciências Biológicas e de Linguística, Letras e Artes que apresentaram índice zero de frequência de docentes no nível A1, ou seja, essas áreas não apresentaram na amostra nenhum professor categorizado como recém-chegado. As áreas de Ciências Humanas e de Ciências

Sociais Aplicadas aparecem com os menores índices de frequência de docentes no nível de competência mais baixo (1,49% e 1,57%, respectivamente no A1), seguidas pelas áreas das Ciências Agrárias (2,43%), Ciências Exatas e da Terra (2,52%) e Engenharias (2,59), apresentando maior índice as Ciências da Saúde, com 5,2%.

Categorizados como Líderes, evidenciam-se os professores das áreas de Ciências Sociais Aplicadas (14,55%), seguidas das áreas de Ciências Exatas e da Terra (10,35%), Ciências Humanas (8,9%), Linguística, Letras e Artes (8,7%) e engenharias (8,32%). As áreas de Ciências Agrárias e das Ciências da Saúde não apresentaram, segundo a amostra, nenhum índice de professor nesse nível. Já no nível mais alto, C2, categorizado como Pioneiros, somente as áreas de Ciências Biológicas (3,12%), Ciências Exatas e da Terra (2,52%) e Linguística, Letras e Artes (1,75) apresentaram índices de frequência, como se constata no gráfico 02.

Proporção de níveis de competência por área do conhecimento

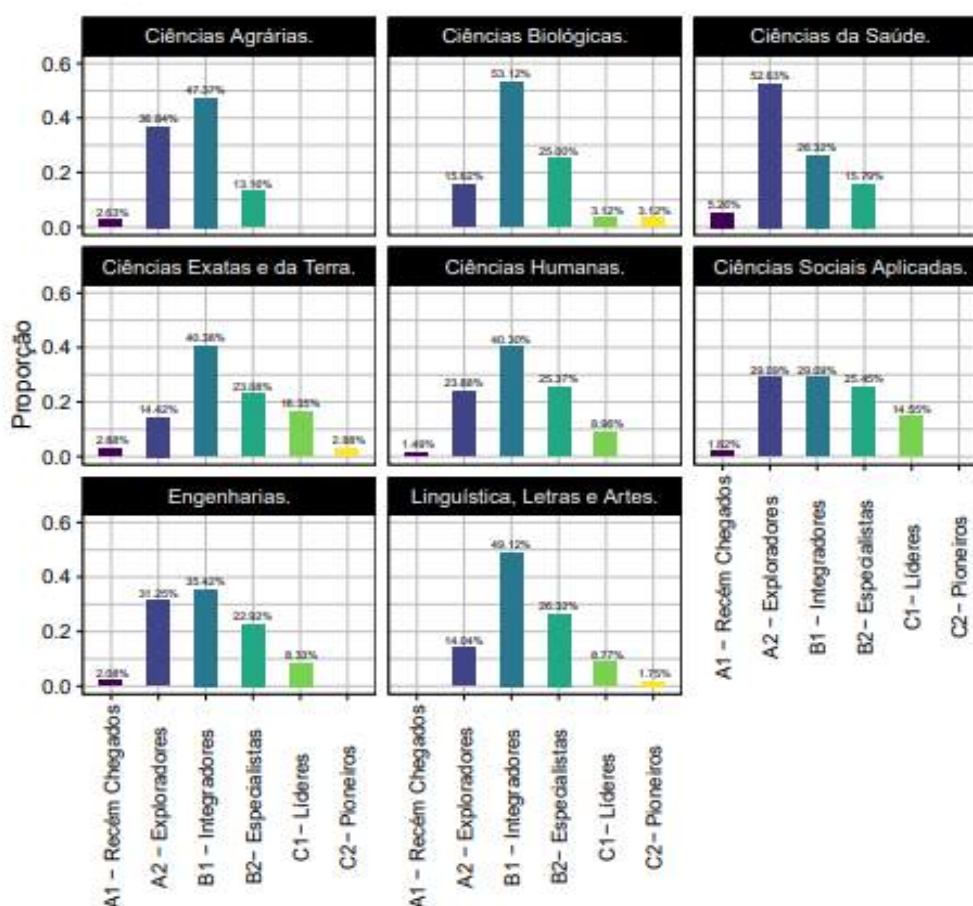
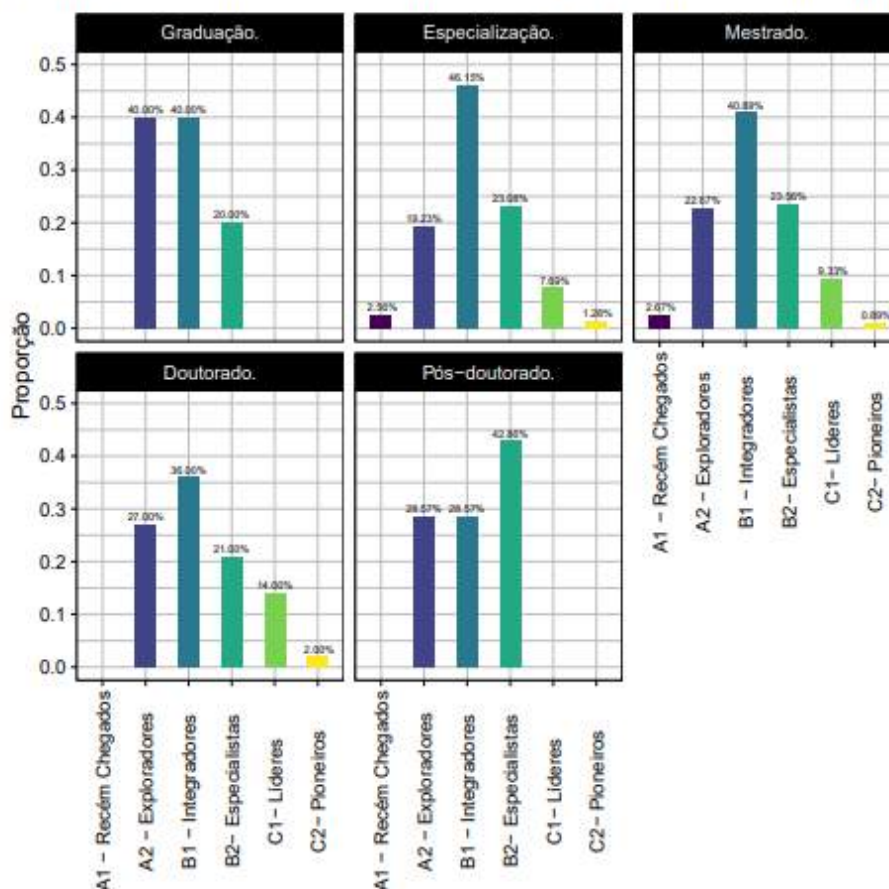


Gráfico 02. Proporção de níveis de competências por área do conhecimento

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao resultado proporcional de desempenho dos participantes por grau de escolaridade, observa-se uma média relativa entre os graus no que se refere ao nível, B1, havendo menor frequência nos pós-doutores, com 26,57%, segundo a amostra. No nível A1, apenas há uma baixa frequência de mestres (2,47%) e especialistas (2,50%). Evidencia-se, no nível C1, uma vantagem dos doutores (14%), em relação aos mestres e especialistas, respectivamente com 9,37% e 7,42%, como se constata no gráfico 03.

Proporção de níveis de competência por grau de escolaridade

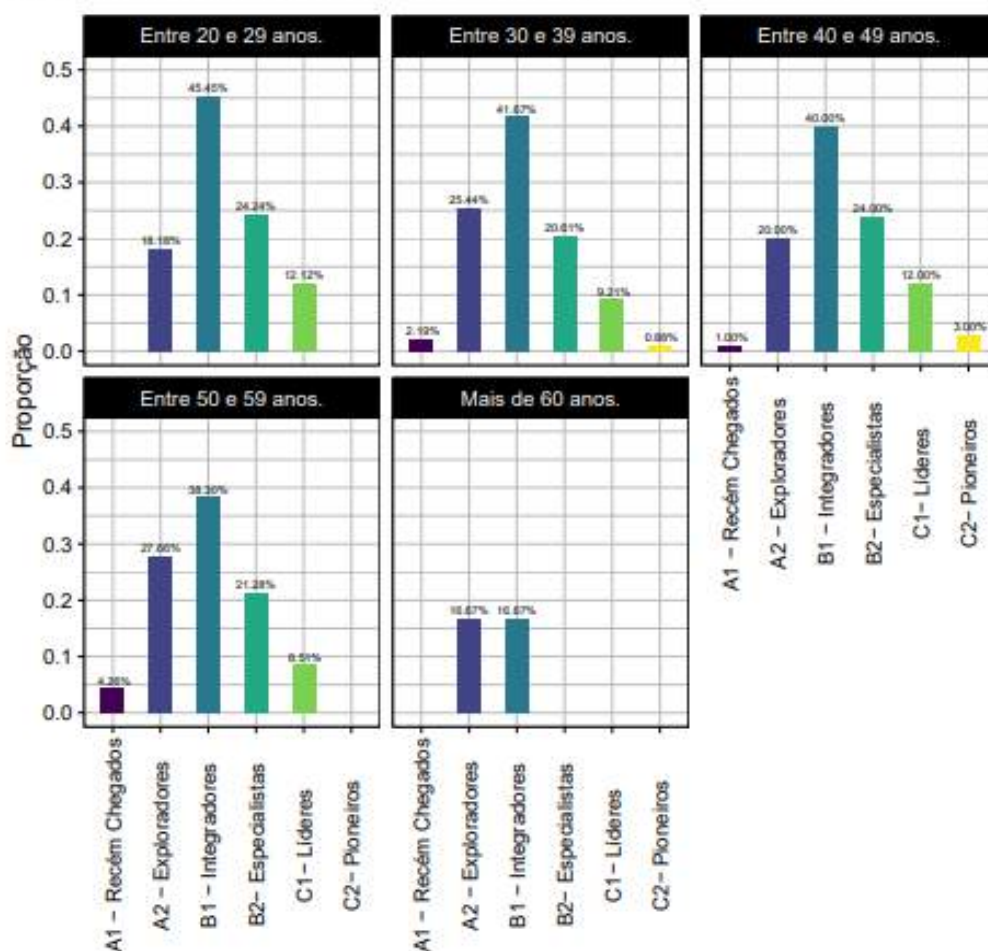
**Gráfico 03.** Proporção de níveis de competências por grau de escolaridade**Fonte:** dados da pesquisa.

A análise do nível de competência por faixa etária, no gráfico 04, denuncia uma média de frequência de desempenho B2 entre aqueles que estão na faixa de 20 a 29 anos (45,15%), 30 a 39 anos (41,67%), 40 a 49 anos (40%) e 50 a 59 anos (16,67%), apresentando baixa apenas na última faixa etária, acima dos 60 anos, com uma frequência de 16,67%.

O nível C1 encontra-se representada pelos docentes entre as faixas de 20 e 29 anos (12, 17%) e 40 e 49 anos (12%) seguidos da faixa entre 30 e 39 anos (9,21%), havendo uma grande baixa na faixa de 50 a 59 anos (0,51%) e nenhum dos acima de 60 anos.

O nível mais baixo (A1) foi percebido em três faixas, entre 30 a 39 anos; 40 a 49 anos, e 50 a 59 anos, 2,19%, 1,00% e 4,28, respectivamente.

Proporção de níveis de competência por faixa etária

**Gráfico 04.** Proporção de níveis de competência por faixa etária**Fonte:** dados da pesquisa.

Assim como foi comprovado nos estudos realizados por Dias-Trindade e Moreira (2018, p. 637), quando afirmam que “não se verifica uma progressão linear de resultados por faixa etária que nos permita afirmar que quanto mais novo, maior a competência digital”, na amostra do IFMA em estudo, constatou-se o mesmo, uma vez que uma vez que nas quatro primeiras faixas etárias contempladas no gráfico, verifica-se uma frequência relativamente próximas de professores no nível C1, com exceção da faixa etária superior a 60 anos de idade. O mesmo perfil se observa nos níveis B1 e B2, onde se verifica uma relativa similaridade entre as quatro primeiras faixas etárias, exceto a última, dos docentes acima de 60 anos, cujas frequências nos níveis B1 e B2 descem, consideravelmente.

A observância do gráfico 05 - Pontuação Média por Faixa Etária -ratifica que a variável idade não influencia o nível da competência digital dos docentes do IFMA.

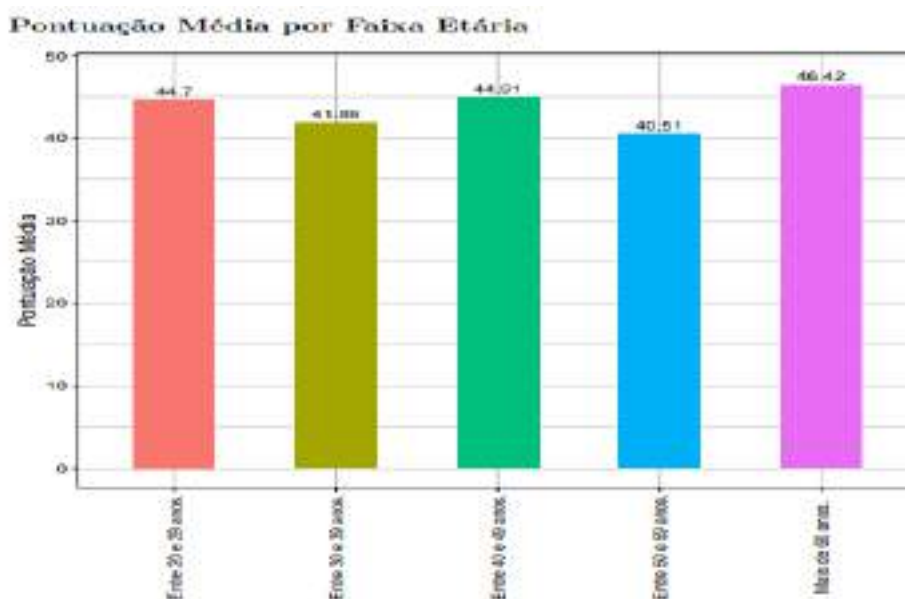


Gráfico 05. Pontuação Média por Faixa Etária

Fonte: dados da pesquisa.

A observância dos Gráficos 06 e 07 revela que os níveis de competência digital não sofrem significativas variações em função da variável Sexo. Nos níveis B1, B2, encontrou-se uma pequena superioridade na amostra, dos docentes femininos (43,05% e 24,31%) e masculinos (38,08% e 22,18%), respectivamente. Uma mesma margem também se observa nos níveis A1 e A2, quando na amostra o sexo feminino apresenta menor proporção (1,00% e 22,10%) em oposição a 2,09% e 24,02% do sexo masculino, respectivamente. No entanto, o público feminino se mostrou numa proporção inferior nos níveis C1 e C2, (7,73% e 0,55%) em oposição ao público masculino, com maior proporção nestes níveis (11,30% e 1,67%), respectivamente.

Dessa forma, embora com uma pequena diferença de proporção, os docentes do sexo feminino apresentam menor concentração nos níveis iniciais, (A1 e A2), categorizados como recém-chegados e exploradores; tendo maior concentração nos níveis intermediários, B1 e B2, categorizados como integradores e especialistas, perdendo para os docentes masculinos, nos níveis C1 e C2, categorizados como líderes e pioneiros.

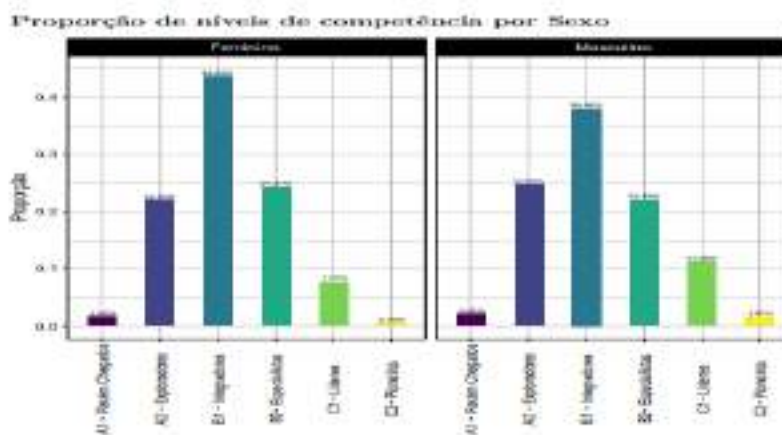


Gráfico 06. Proporção de níveis de competência por sexo

Fonte: dados da pesquisa.

Este perfil é ratificado no Gráfico 07, onde se desenha a pontuação média por sexo, evidenciando uma pequena margem de diferença entre os sexos feminino e masculino.

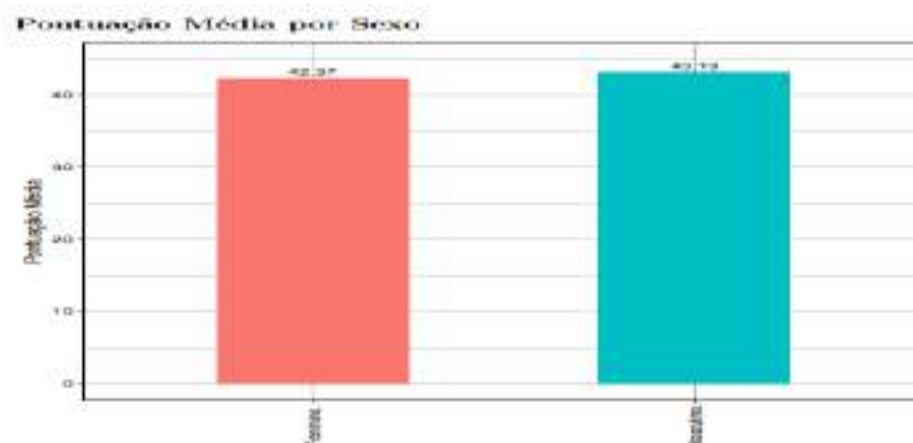


Gráfico 07. Pontuação Média por Sexo

Fonte: dados da pesquisa

No entanto, é facilmente perceptível que a área de formação e o grau de escolaridade são variáveis determinantes para a variação da competência digital dos docentes, como se pode constatar nos Gráficos 08 e 09, respectivamente. Observa-se, no Gráfico 08, onde é feita uma pontuação média por área de conhecimento, que a amostra revela maior competência digital nos docentes das áreas de Ciências Exatas e da Terra (46,21), Linguística Letras e Artes (45,12) e Ciências Biológicas (43,09), enquanto os docentes das Ciências Agrárias e Ciências da Saúde ocupam os últimos lugares, com 36,16 e 34,58 pontos, respectivamente.

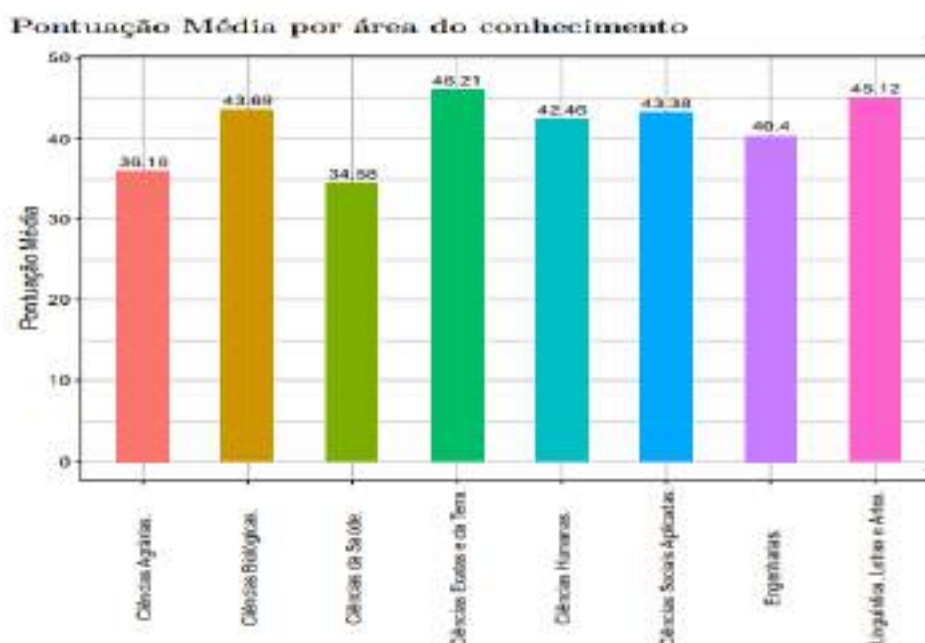


Gráfico 08. Pontuação por área do conhecimento

Fonte: dados da pesquisa.

Da mesma forma, a variável grau de escolaridade se estabelece como determinante da variação, uma vez que é facilmente perceptível a ascendência de pontuação da fronteira esquerda (graduação) à

fronteira direita (pós-doutorado). Relevante observar que, embora com pequena diferença, a pontuação dos especialistas se sobrepõe a dos mestres, isso sem considerar o valor de participantes absolutos em cada grau.

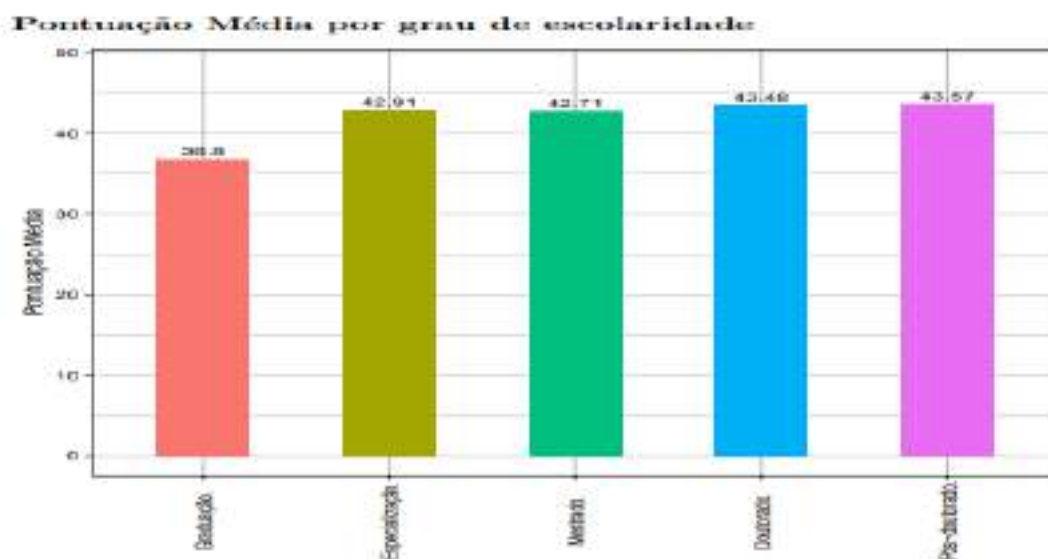


Gráfico 09: Pontuação Média por grau de escolaridade

Fonte: dados da pesquisa.

No Gráfico 10, registram-se as médias de cada uma das vinte e uma competências digitais postuladas por Dias-Trindade; Moreira; Nunes (2019).

A Dimensão I - Competências Profissionais dos Professores é constituída apenas por uma subdimensão/área denominada “Motivação Profissional”, com o objetivo de identificar as competências do professor no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para comunicar, colaborar e evoluir profissionalmente, é a que apresenta os resultados médios mais altos, notadamente, nas questões, “comunicação organizacional” (2,48), “competências digitais” (2,56) e “seleção de recursos” (2,04). Quando analisada na Tabela 01, os números apontam que as áreas de Ciências Exatas e da Terra e de Linguística Letras e Artes se sobressaem na competência de Motivação Profissional, com pontuação 9,95 e 9,40, respectivamente, apresentando menor média na área de Ciências da Saúde (7,16).

Resultados médios para as diferentes áreas e subdimensões

Área do conhecimento (formação)	Avaliação	Capacitação dos Estudantes	Ensino e Aprendizagem	Motivação Profissional	Promoção da Competência Digital dos Estudantes	Recursos Digitais
Ciências Agrárias.	4.16	3.92	9.24	8.24	7.32	3.29
Ciências Biológicas.	5.25	4.47	11.38	8.69	10.09	3.81
Ciências da Saúde.	4.26	3.21	10.11	7.16	7.05	2.79
Ciências Exatas e da Terra.	5.95	4.37	11.57	9.95	10.13	4.24
Ciências Humanas.	5.07	4.18	10.51	8.61	10.42	3.67
Ciências Sociais Aplicadas.	5.42	3.95	10.49	9.09	10.33	4.11
Engenharias.	5.21	3.90	10.23	8.71	8.52	3.83
Linguística, Letras e Artes.	5.72	4.12	11.32	9.40	10.72	3.84

Tabela 01. Resultados médios para as diferentes áreas e subdimensões**Fonte:** dados da pesquisa.

A Dimensão II - Competências Pedagógicas dos Professores é compreendida pelas quatro subdimensões/áreas: a) Tecnologias e Recursos Digitais (2), que remete à capacidade de usar tecnologias e recursos digitais, bem como partilhá-las e proteger dados e informações; b) Ensino e Aprendizagem (3), que se refere à capacidade de gestão e organização dos docentes no uso de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem; c) Avaliação (4), que se refere às competências do docente no uso de tecnologias digitais para melhorar o processo de avaliação dos estudantes; d) Capacitação dos Estudantes (5), que remete à capacidade de utilizar as tecnologias digitais para aumentar a inclusão, personalização e o envolvimento ativo dos estudantes no ensino.

Nesta dimensão, se destaca a subdimensão “Ensino e Aprendizagem”, com média alta em todos as questões, notadamente, Aprendizagem Colaborativa (2,35), Criação de Conteúdo (2,27), Motivação Ativa dos Estudantes (2,25), e Ensino (2,21). As demais subdimensões apresentam uma pontuação mais baixa, com maior evidência a subdimensão “Avaliação”.

A Dimensão III - Competências dos Estudantes- compreende apenas a sexta e última subdimensão/área, denominada “Promoção da Competência Digital dos Estudantes”, com o objetivo de verificar as competências docentes para auxiliar os estudantes no uso de tecnologias digitais de forma criativa e responsável. Nesta subdimensão, os resultados indicam níveis de competências digitais

moderados, evidenciando-se as questões “Comunicação” (2,19), “Resolução de problemas” (2,14), “Informação e Literacia Midiática” (2,1).

O panorama geral aponta que os informantes desta pesquisa tiveram melhores desempenhos nas subdimensões 1 e 3; “Motivação Profissional” e “Ensino e aprendizagem”, com menor desempenho na subdimensão 4-Avaliação como se constata no gráfico 10, que evidencia as médias de cada uma das vinte e uma competências digitais validadas por Dias-Trindade; Moreira; Nunes (2019).

Constata-se que as Dimensões II - Competências Pedagógicas dos Professores e III - Competências dos Estudantes são aquelas que apresentam os resultados médios mais baixos, semelhante à realidade apontada por Dias-Trindade e Moreira (2018), num estudo de avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público em Portugal. Como a pesquisa realizada por Melo (2019) e por Dias-Trindade e Moreira (2018) uma concentração dos resultados mais elevados nas Dimensões I e II, e dos resultados mais baixos nas Dimensões II e III.

Face à análise realizada, identifica-se as principais competências digitais que os professores do IFMA têm deficiência no cotidiano das suas práticas docentes, evidenciando-se a competência digital dos estudantes, recursos digitais e avaliação. No entanto, demonstram melhores desempenhos nas competências relacionadas à motivação profissional e ao ensino e aprendizagem.

Resultados Médios por Competências

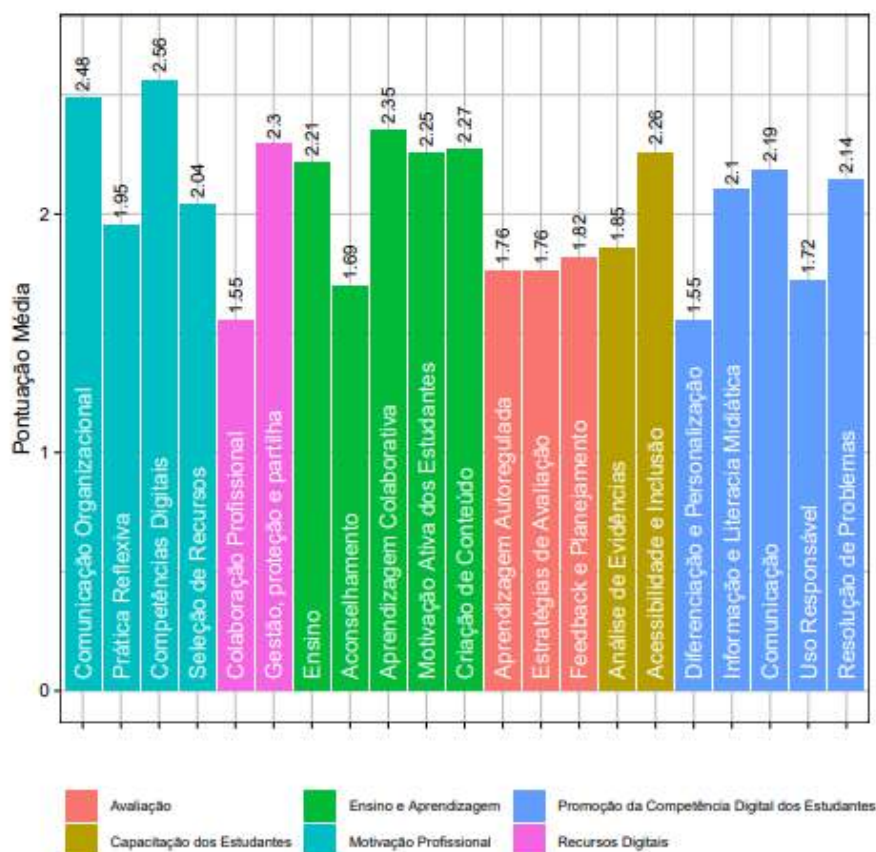


Gráfico 10. Resultados Médios por Competências

Finalmente, pode-se identificar que o perfil apresentado pelos professores do IFMA denuncia que estão em consonância mediana com as habilidades e competências do século XXI, como citado por White (2013, p.8) quando elenca que colaboração, comunicação, resolução de problemas e habilidades de pesquisa; Pensamento crítico; Bens comuns digitais e direitos autorais; Fluência digital; Ética; Identidade e privacidade; e Segurança são habilidades e atitudes que devem ser inerentes aos professores, no que tange, especialmente, à internet. A afirmação se funda nos resultados obtidos, cuja pontuação acima de (2,00 pontos), que é considerada como as melhores, representa 57% (12 questões) em contraste com 9 questões com pontuação abaixo de 2,0 pontos e superior a 1,0 ponto, como foi desenhado no gráfico 10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama teórico que suportou a investigação permeia desde o conceito de docência, numa perspectiva epistemológica do ser e do fazer docência, com funções e ações estritamente inerentes à uma conduta profissional que contempla um paradigma específico de atividades e posturas que envolvem desde o psíquico, o psicológico, o intelectual, o mental, o social, o cultural e os contextos e entornos dos diversos momentos históricos no processo evolutivo da humanidade.

As políticas públicas para tecnologia em educação no Brasil tem tido percursos vulneráveis nestas três últimas décadas que são consideradas o pico da tecnologia no mundo, sendo atravessadas pelos interesses escusos dos governantes e, por isso nunca atingem as metas que se estabelecem nos projetos teóricos, comprometendo, dessa forma, uma evolução das competências digitais dos professores e dos alunos, por falta de, além de aparelhos, de uma política de formação docente que favoreça o desenvolvimento das competências digitais no território das escolas e, conseqüentemente, do mundo exterior e interceptado por ela, nas relações sociais dos discentes.

Embasados na epistemologia do ser e do fazer docente e interfaceando com as competências digitais, a nossa investigação tem um caráter ainda não conclusivo, uma vez que, embora a metodologia e os recursos para a pesquisa tenham uma comprovação de eficácia por todo mundo, as condições de apropriação e coletas dos dados podem gerar um certo grau de erros, mas, por outro lado, endossamos o nosso zelo e compromisso com todo o processo de investigação, desde a literatura que embasou o nosso pensar para analisar os dados até o comprometimento com os objetivos e fidelidade à metodologia. Nesse sentido, é uma responsabilidade científica se apropriar de um método de pesquisa já experimentado nos grandes centros de pesquisa do mundo, notadamente na Europa, onde foi criado; o que nos inspira um compromisso com cada fase da pesquisa, desde a coleta dos dados e procedimentos de análise.

Resgatando os objetivos da pesquisa que consistem em Analisar o nível de proficiência digital de professores dos Campi do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, com base no *DigCompEdu "CheckIn"*, buscando mensurar as competências digitais dos educadores; diagnosticar o nível das competências pedagógicas no que tange ao conhecimento digital; compreender os aspectos relacionados à promoção da competência digital dos estudantes; e identificar possíveis diferenças nos resultados a partir de dados demográficos e funcionais dos participantes, tem-se a fazer as seguintes considerações:

Numa percepção global, os resultados registram que os professores do IFMA possuem um nível de proficiência digital moderado, no nível B1 – Integradores. O processo de ascensão para o nível B2 – Especialistas e níveis subsequentes C1 – Líderes e C2 – Pioneiros. É necessário que os docentes participem de capacitação que os possibilitem experimentar e refletir sobre novas tecnologias em ambientes

colaborativos e de troca de experiências; partilhar o seu conhecimento com outros docentes; e, de forma crítica, desenvolver as suas estratégias digitais para elaborar novas abordagens pedagógicas.

Relevante concluir que os professores apresentam melhor desempenho na dimensão Competências Profissionais (I), cujos valores mais altos foram registrados nas competências “comunicação organizacional” e “competências digitais”, e o mais baixo, “prática reflexiva”.

As dimensões II e III, Competências Pedagógicas dos Professores e Competências dos Estudantes, respectivamente, apresentaram valores globais mais baixos na escala do *DigCompEdu Check In*. Na dimensão II, são evidenciados pelos resultados observados nas subdimensões: Recursos Digitais; Avaliação e Promoção da Competência Digital dos Estudantes. A primeira está relacionada à capacidade de usar, partilhar e proteger TDIC; a segunda, com a forma como são usadas as TDIC para melhorar o processo de avaliação dos estudantes e, a terceira, relacionada às competências docentes para auxiliar o estudante a usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável.

Os docentes demonstraram maior grau de dificuldade nas questões: prática reflexiva (Dimensão I); aprendizagem autorregulada, estratégias de avaliação, feedback de planejamento, análise de evidências, aconselhamento, colaboração profissional (Dimensão II); diferenciação e personalização e uso responsável (Dimensão III).

No que tange às particularidades do público da pesquisa, foi possível concluir que no grupo dos 400 docentes participantes da pesquisa, 1,19% atingiu a pontuação mínima para o nível C2 – Pioneiros; que o nível de competência digital da maioria dos professores é moderado, pois 40,48% dos respondentes apresentaram um desempenho de nível B1 – Integradores e 23,10% de nível B2 – Especialistas; tendo o nível mais baixo C1 – Líderes, com 9,76% dos respondentes e, apenas 1,90% dos participantes, no nível A1 – Recém-chegados.

Considerando-se a faixa etária dos docentes da amostra, conclui-se que há uma média de frequência de desempenho B2 entre aqueles que estão na faixa de 20 a 29 anos (45,15%), 30 a 39 anos (41,67%), 40 a 49 anos (40%) e 50 a 59 anos (16,67%), apresentando baixa apenas na última faixa etária, acima dos 60 anos, com uma frequência de 16,67%. O nível C1 encontra-se representada pelos docentes entre as faixas de 20 e 29 anos (12, 17%) e 40 e 49 anos (12%) seguidos da faixa entre 30 e 39 anos (9,21%), havendo uma grande baixa na faixa de 50 a 59 anos (0,51%) e nenhum dos acima de 60 anos. O nível mais baixo (A1) foi percebido em três faixas, entre 30 a 39 anos; 40 a 49 anos, e 50 a 59 anos, 2,19%, 1,00% e 4,28%, respectivamente.

No que tange ao sexo, conclui-se que os níveis de competência digital não sofre significativa variação em função dessa variável, apresentando concentração nos níveis B1, B2, com uma pequena superioridade, na amostra, dos docentes femininos (43,05% e 24,31%) em relação aos masculinos (38,08% e 22,18%), respectivamente. Uma mesma margem também se observa nos níveis A1 e A2, quando na amostra o sexo feminino apresenta menor proporção (1,00% e 22,10%) em oposição a 2,09% e 24,02% do sexo masculino, respectivamente. No entanto, o público feminino se mostrou numa proporção inferior nos níveis C1 e C2, (7,73% e 0,55%) em oposição ao público masculino, com maior proporção nestes níveis (11,30% e 1,67%), respectivamente.

Considerando-se as oito áreas registradas na amostra, há uma predominância do nível “B1”, destacando-se entre as áreas das Ciências Biológicas (53,12); da Linguística, Letras e Artes (49,12) e das Ciências Agrárias (47,37), confrontando com a pontuação mais baixa das Ciências da Saúde (26,32).

Categorizados como Líderes, evidenciam-se os professores das áreas de Ciências Sociais Aplicadas (14,55%), seguidas das áreas de Ciências Exatas e da Terra (10,35%), Ciências Humanas (8,9 %), Linguística, Letras e Artes (8,7%) e engenharias (8,32%). As áreas de Ciências Agrárias e das Ciências da Saúde não apresentaram, segundo a amostra, nenhum índice de professor nesse nível. Já no nível mais alto, C2, categorizado como Pioneiros, somente as áreas de Ciências Biológicas (3,12%), Ciências Exatas e da Terra (2,52%) e Linguística, Letras e Artes (1,75) apresentaram índices de frequência.

No que se refere ao grau de escolaridade, observa-se uma média relativa entre os graus no que se refere ao nível B1, havendo menor frequência nos pós-doutores, com 26,57%. No nível A1, apenas há uma baixa frequência de mestres (2,47%) e especialistas (2,50%) e, no nível C1, uma vantagem dos doutores (14%), em relação aos mestres e especialistas, respectivamente com 9,37% e 7,42%.

Dessa forma, ressignificada à docência num contexto de competências digitais, é responsabilidade e compromissos dos governantes disponibilizar recursos para políticas públicas de tecnologia em educação para que não só faça aquisição de materiais, mas que, proeminentemente, favoreça a formação dos docentes para o desenvolvimento das competências digitais que são hoje, tão múltiplas e que ainda são desconhecidas e não utilizadas pelo docente para uma eficaz educação para um mundo que se apropriou de ferramentas tão imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, intelectuais e profissionais do ser humano.

Nesta perspectiva, face aos resultados obtidos, propõe-se que se estabeleça uma política de formação continuada para os docentes, dentro dos próprios Institutos, utilizando das competências digitais dos professores que apresentam maior nível (C1 e C2), como cursos de extensão, ou de pós-graduação lato sensu, possibilitando aos professores com nível de competência A1, A2, B1, B2, uma ascensão para os níveis superiores e, conseqüentemente, uma evolução na prática docente com usos de tecnologias digitais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dentro dos parâmetros da atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Raul Marcelino de. O ensino da distância e as novas tecnologias. Revista Primus Vitam – Nº 5 – 1º setembro de 2013.
- BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística aplicada às ciências sociais. 8º ed. rev. – Florianópolis, Ed. da UFSC, 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Secretaria de Educação e Desportos. Brasília, 1996.
- DIAS-TRINDADE, S. Ambientes digitais de aprendizagem, comunidades de prática e dispositivos móveis. In Mill, D.; Santiago, G.; Santos, M.; Pino, D. (Orgs.). Educação e Tecnologias: reflexões e contribuições teórico práticas. São Carlos: EDUFSCAR, 2018 (no prelo).
- DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. R. S.; VIEIRA, A. M. D. P. Educação, Tecnologias e Inclusão Digital. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 58, 2018.
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação / Self-evaluation scale of teachers' digital competences. Construction and validation procedures. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 12, n. 2, maio 2019. ISSN 1983-3652.
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 58, 2018.

Disponível em:< <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24187>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Ambientes Virtuais enriquecidos com tecnologias audiovisuais e seu impacto na promoção de competências de aprendizagem de estudantes de pós-graduação em Portugal. Ver. Diálogo Educ. Curitiba, v 19, n 60,p. 195-220, jan/mar 2019.
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. Tecnologias móveis e recriação digital na construção do conhecimento histórico. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n 2, p.637-652, jun/ago 2017.
- FERRARI, Anusca; BRECKO, Barbara Nezo; PUNIE, Yves. DIGCOMP: a Framework for developing and understanding digital competence in Europe. E learning, n 38, may, 2014.
- FREITAS, H et al. O método de pesquisa survey. Rev. de administração. São Paulo,v.35, nº 3, p.105- 112, jul/set, 2000.
- FROM, Jorgen. Pedagogical Digital Competence – between values, knowledge and skills. Higher Education Studies, v 7, n 2, 2017.
- GARCIA, Marta Fernandes; RABELO, Dóris Firmino; SILVA, Dirceu da; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. Rev Teoria e Prática da Educação, v 14, n 1, p. 79-87, jan/abr, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2011.
- GONÇALVES, Lina Maria. Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.
- JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SILVA, Bento Duarte; ALMEIDA, Leandro da Silva. Avaliação das Competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e da informação. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 83-96, Set/Dez, 2012.
- LUCAS, Margarida; MOREIRA, António; COSTA, Nilza. Quadro europeu de referência para a competência digital: subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento. Observatorio Journal, p. 181-198, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MELO, Cleide Oliveira Silva. Professor empreendedor: competências para uma educação significativa. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018.
- MELO, Igor Barbosa. Avaliação do Nível de Proficiência Digital de professores do Instituto Federal do Tocantins- IFTO/Campus Palmas e Porto Nacional. Dissertação de Mestrado. UFTO, 2019.
- MOREIRA, J. António. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. EmRede, Revista de Educação à Distância, v 5, n 1, 2018.
- MOREIRA, J. António; DIAS-TRINDADE, Sara. Reconfigurando ambientes virtuais de aprendizagem com o whatsapp. REVELLI, v.10, n.3, p. 1-18, setembro, 2018.
- PETTERSSON, Fanny. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. Educ Inf Technol, 23:1005–1021, 2018.

-
- REDECKER, Christine; PUNIE, Y. European framework for the digital competence of educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- SILVA, Luciana de Oliveira. Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais. Ilha do Desterro, v 69, n 1, p. 127-140, jan/abr, 2016.
- WHITE, G. K. Digital fluency: Skills necessary for learning in the digital age. 2013. Disponível em: https://research.acer.edu.au/digital_learning/6/.

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CÂMPUS PALMAS

Suzana Gilioli Da Costa NUNES

UFT

suzanagilioli@yahoo.com.br

Yasmin Barbosa De CARVALHO

UFT

Sara Dias-TRINDADE

Universidade de Coimbra

Resumo: A finalidade deste trabalho foi analisar o nível de proficiência em tecnologias digitais de professores da UFT- Câmpus Palmas, por meio da ferramenta de autoavaliação DigCompEdu “Check-In”, desenvolvido pelo EU Science Hub (Centro de Ciências da União Europeia). Esta pesquisa compreende analisar as competências digitais dos docentes nas dimensões: profissional, pedagógica e de estudantes. A estrutura metodológica percorreu uma abordagem quantitativa de natureza exploratória e descritiva. Participaram desta pesquisa 102 docentes de diversas áreas de conhecimento, todos os participantes pertencentes ao Câmpus Universitário de Palmas. O resultado da pesquisa diagnosticou o nível das competências pedagógicas voltadas à tecnologia digital e mostrou que a média global dos docentes está no nível B1, que os classificam como “Integradores”, ou seja, possuem competência digital intermediária. Foi possível concluir também que a faixa etária não pode ser entendida como critério para o alcance de níveis mais elevados na autoavaliação DigCompEdu Check In. Além disso, a pesquisa mostrou que os professores apresentam melhor desempenho na dimensão “Capacitação dos estudantes”.

Palavras-chave: Competências Digitais. Políticas Públicas. Formação de Professores. DigCompEdu CheckIn.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior possuem papel de grande relevância para o desenvolvimento das pessoas envolvidas em seu contexto, no sentido de que atuam como agentes de formação técnica e sobretudo na formação de cidadãos. Sendo também responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e cultural das pessoas, buscando assim, acompanhar as evoluções do cenário mundial.

Desde 2005, o *Joint Research Centre* (JRC), centro de investigação que trabalha a serviço da ciência e conhecimento da Comissão Europeia, estuda sobre *Learning and Skills for the Digital*, com o objetivo de fornecer apoio político com base em evidências à Comissão Europeia, sob a análise do potencial tecnológico para inovar as práticas de educação e formação. Sendo assim, buscam identificar práticas de melhoramento das competências, desenvolvimento pessoal e inclusão social. Baseado nisso, criou-se o Quadro Europeu *DigCompEdu Checkin*, mecanismo que tem por objetivo permitir que educadores dos mais variados níveis de educação, avaliem e desenvolvam de forma sistêmica suas competências digitais pedagógicas.

Seguindo este entendimento, esta pesquisa foi direcionada aos professores da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Palmas, como forma de analisar as atuais circunstâncias da referida instituição, sob o enfoque da inclusão digital. No primeiro momento, fez-se uma abordagem conceitual sobre a era digital: sua evolução nos últimos tempos, sua importância para a propagação de informações, bem como a nova roupagem que a era digital está dando para área acadêmica. Nesta linha, buscou-se identificar as competências digitais de um conjunto de professores e como tem acontecido a utilização das ferramentas digitais em suas atividades pedagógicas.

O enfoque principal desta pesquisa foi avaliar as competências digitais dos professores, para obter informações de como eles têm inserido este mecanismo para aprimorar e modernizar a educação e formação dos acadêmicos. Além disso, analisou-se se o uso das tecnologias digitais tem sido uma nova via de aprendizagem, observando as áreas de competência com maiores ou menores fragilidades e a partir desta análise, apontou-se possíveis respostas formativas em função do nível alcançado.

Segundo Dudziak (2011, p. 134) “Todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal”.

A emergente disseminação das novas tecnologias nos mais diversos segmentos da sociedade, tem conduzido a uma necessidade, cada vez maior, de que o ramo pedagógico também se insira e evolua neste contexto. Uma vez que, as instituições de ensino superior são responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e também cultural das pessoas, estas instituições têm atuação fundamental no processo de aprendizagem através do seu potencial gerador de conhecimento e da formação do capital humano.

Esta pesquisa partiu da premissa de que os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para o desempenho efetivo de sua profissão, dentre estas competências destaca-se o potencial de utilizar da tecnologia digital para aprimorar e inovar a educação. Nesta ótica, através deste estudo de caso, foi avaliado o nível de fluência digital do grupo estudado, bem como foram identificados os pontos de maiores fragilidades e também os pontos positivos acerca deste assunto.

Para tanto, o século XXI requer que os cidadãos, de modo geral, obtenham certas competências ao nível dos usos das tecnologias, sendo assim, essa pesquisa busca identificar as competências e fluências digitais de um conjunto de professores da Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Palmas. Neste sentido, este estudo de caso buscou responder ao seguinte questionamento: Considerando o Quadro Europeu *DigCompEdu Checkin* qual é o nível de competência digital dos professores da UFT- Câmpus Palmas?

De breve modo, a delimitação da pesquisa compreende analisar as competências digitais dos docentes nas dimensões: profissional, pedagógica e de estudantes. O corpo deste trabalho está organizado por esta essa introdução, no próximo tópico apresenta-se a metodologia utilizada no estudo, seguidos dos resultados da pesquisa e por último as considerações finais.

METODOLOGIA

No desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados fundamentos diversos, como: levantamento bibliográfico, referencial teórico sobre o contexto a ser estudado, *survey*, coleta, análise e interpretação dos dados. Trata-se de uma pesquisa em que os resultados foram quantificados, com isso configura-se como uma pesquisa do tipo quantitativa. Para além disso, de natureza exploratória e descritiva, pois foram utilizadas estatísticas descritivas para sumarizar os dados coletados e, a partir dessa coleta, buscou-se compreender e classificar os processos dinâmicos dos grupos em estudo, estabelecendo a estrutura e evolução das relações entre os elementos.

Instrumento de coleta de dados

O *survey* utilizado na pesquisa se fundamenta na ferramenta de avaliação de competências digitais baseada no Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores e compõe-se de questões de autorreflexão. Sendo assim, o *survey* tem como apoio o DigCompEdu Framework, um artifício que visa identificar e descrever as competências digitais específicas para educadores, buscando compreender como as tecnologias digitais podem ser utilizadas no aprimoramento e modernização da educação e formação.

O DigCompEdu Checkin propõe o estudo de 22 competências elementares organizadas em 6 áreas, que são:

Área 1: Motivação profissional

Área 2: Recursos Digitais

Área 3: Ensino e aprendizagem

Área 4: Avaliação

Área 5: Capacitar os alunos

Área 6: Facilitar a Competência Digital dos estudantes

Em 2018, Dias-Trindade e Moreira (2018), fizeram uma adaptação do modelo DigCompEdu Check In. Traduziram o modelo original para a língua portuguesa e aplicaram o instrumento em instituições públicas de ensino de Portugal e, a partir daí, desenvolveram estudos que resultaram em um novo arranjo sob a estrutura original que foi apresentada inicialmente pela Comissão Europeia.



Figura 1. Aspectos avaliados pelo *DigCompEdu Checkin*

Fonte: *DigCompEdu Checkin* 2019

O *survey* avalia o perfil de cada professor pesquisado, identificando seu desenvolvimento nas respectivas áreas em análise. Nesta perspectiva, as competências são compreendidas consoante os seis níveis de proficiência diferentes, que são: (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Os pontos fortes e fracos são analisados da seguinte forma:

Área	Recém-Chegado	Explorador	Integrador	Especialista	Líder	Pioneiro
1,2 e 3	4 pontos	5-7 pontos	8-10 pontos	11-13 pontos	14-15 pontos	16 pontos
4 e 5	3 pontos	4-5 pontos	6-7 pontos	8-9 pontos	10-11 pontos	12 pontos

6	5-6 pontos	7-8 pontos	9-12 pontos	13-16 pontos	17-19 pontos	20 pontos

Tabela 5. Quantidade de pontos atribuídos para cada área de proficiência

Fonte: DigCompEdu Checkin

ANÁLISE DE DADOS

O desenvolvimento da tabulação de dados foi feito de duas formas: simples que segundo Gil (2008), é uma forma simples de contagem das frequências das categorias de cada conjunto, e o tipo de tabulação cruzada consiste na contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias.

Através das variáveis, os dados foram discriminados de forma global e também individual representando a frequência por meio de gráficos a análise sociodemográfica e ocupacional.

Dada a finalização da tabulação da pontuação de todas as áreas, os professores foram classificados nos seguintes níveis de proficiência digital: primeiros níveis, considerados iniciantes, A1- Recém-chegado e A2- Explorador; aqueles com práticas digitais básicas, considerados em níveis intermediários, B1- Integrador e B2-Especialista; e os níveis mais avançados, considerados inovadores, C1- Líder e C2- Pioneiro.

No quadro abaixo, apresentam-se as características dos níveis de proficiência correlacionadas às pontuações analisadas.

A1- Recém-chegado (Newcomer)

A2- Explorador (Explorer)

Educadores assimilam novas informações e desenvolvem práticas digitais básicas.

B1 – Integrador (Integrator)

B2 – Especialista (Expert)

Eles se aplicam, buscam expandir e estruturar ainda mais suas práticas digitais.

C1 – Líder (Leader)

C2 – Pioneiro (Pioneer)

Eles transmitem seus conhecimentos, criticam a prática existente e desenvolvem novas práticas.

Quadro 1. Características dos níveis de proficiência

Fonte: Adaptado de Redecker (2017), tradução nossa.

Amostragem

De acordo com Gil (2008), em pesquisas sociais, normalmente, trabalha-se com uma estimativa de erro de 3 a 5%, sendo assim, este trabalho conta com uma amostragem de 102 participantes. Após a coleta das informações, essas foram submetidas a uma análise estatística por meio recursos digitais eletrônicos. O tratamento dos dados acarretou numa análise estatística descritiva e a partir dos resultados numéricos gerou-se gráficos e relatórios precisos sob o objeto em estudo.

Resultado

Para desenvolver a tabulação de dados, utilizou-se do processo simples e do cruzado. O primeiro tipo “consiste na simples contagem das frequências das categorias de cada conjunto. A tabulação cruzada, por sua vez, consiste na contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias” (GIL, 2008, p. 159).

Ao analisar os dados dos pesquisados, observa-se que o público foi bem equilibrado: 58% dos pesquisados foram do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Destaca-se ainda o nível de escolaridade, sendo a maior parcela com título de doutorado (55%), seguida das que têm pós doutorado (28%) e a menor parcela, somando 17%, com mestrado.

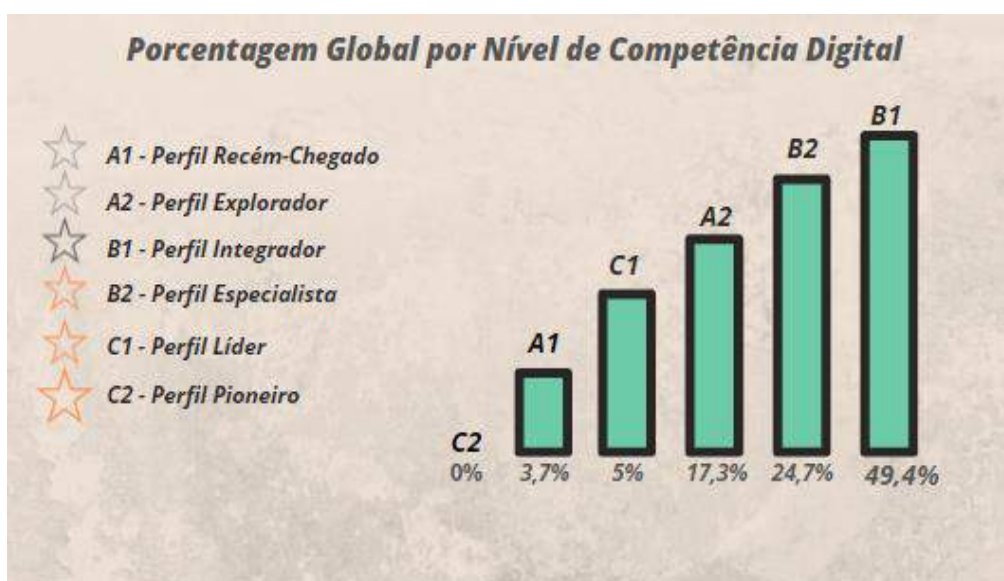
Sobre os dados relacionados à área de conhecimento, observa-se que o maior número de participantes é das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, com 27,2% e Ciência da Saúde com 21% de participação na pesquisa. Já as áreas de conhecimento com menores índices de participação foram as áreas de Ciências Biológicas e de Linguística, Letras e Artes, ambas com 3,7%.



Infográfico 1. Participação por área de conhecimento

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Diante da coleta de dados, verificou-se que a maior parte dos docentes obteve pontuação mediana, ficando assim, bem distante do nível máximo de competência digital. O Perfil Integrador, perfil aqui apresentado como maior tendência entre os pesquisados, é a classificação dada aqueles docentes que integram a tecnologia em suas práticas, experimenta e utiliza a tecnologia nos variados contextos, mas que precisa melhorar a compreensão sobre quais ferramentas funcionam melhor para cada situação. A figura abaixo, mostra a porcentagem correspondente a cada nível em análise:



Infográfico 2. Porcentagem Global por Nível de Competência Digital

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020

Para que os docentes pesquisados cheguem ao nível máximo de competência digital, C2 – Perfil Pioneiro, atingindo assim, acima de 77 pontos, é preciso ainda mais esforço e interesse em utilizar da tecnologia digital nas práticas pedagógicas.

Acerca da primeira área de competência de que trata sobre o envolvimento profissional do docente, a pontuação máxima a ser alcançada é de 16 pontos. A partir da análise de dados, verificou-se que a pontuação média alcançada pelos docentes foi de 8,9 pontos, perfazendo um total de 55,6% da pontuação máxima correspondente à respectiva área. Sendo assim, a média alcançada pelos docentes nesta pesquisa, os classifica como Integrador, nível B1.

Segundo Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019), dada a classificação do docente como Integrador, na área 1, é importante que ele torne a comunicação mais eficiente e transparente.

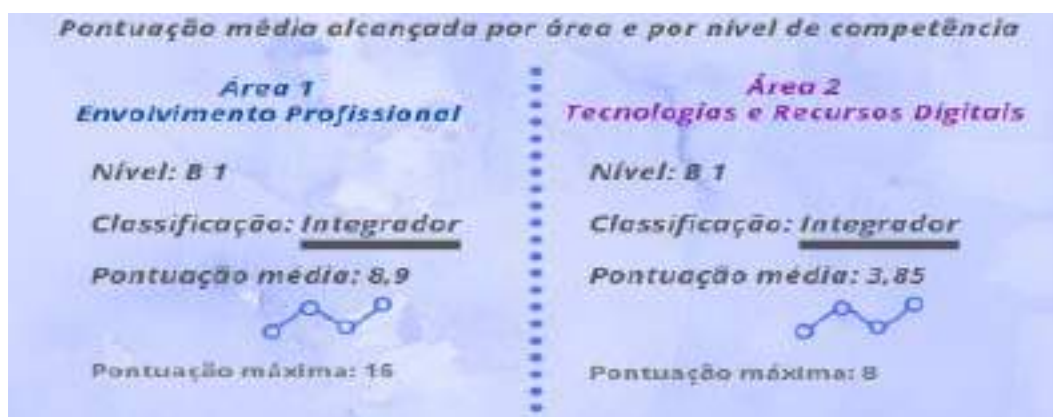


Figura 2. Pontuação média alcançada por área e por nível de competência

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020

O Perfil Integrador, nível B1, também foi alcançado pela média de pontos da área 3, área de que trata sobre Ensino e Aprendizagem, isso significa que o docente deve se concentrar e melhorar as estratégias pedagógicas.

Na área 4, a pontuação máxima a ser alcançada é de 12 pontos, nesta autoavaliação, a média de pontos alcançada pelo docentes foi de 5,17, que equivale a 43% da pontuação total. A média de pontos alcançada classifica o docente como Explorador, nível A2. Essa classificação sugere que o docente explore diferentes soluções digitais para reforçar ainda mais as suas estratégias de avaliação.



Figura 3. Pontuação média por área e por nível de competência

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020

A análise acerca da Formação dos Estudantes fica a cargo da área 5, que tem pontuação máxima a ser alcançada de 8 pontos. A autoavaliação dos docentes atingiu a média de 4,1 pontos nesse quesito, classificando-os assim como Especialistas, nível B2. Essa classificação sugere que o docente acompanhe atentamente os desempenhos individuais e coletivos ao longo do tempo, discutindo e ponderando outras soluções possíveis para as dificuldades que forem apresentadas.

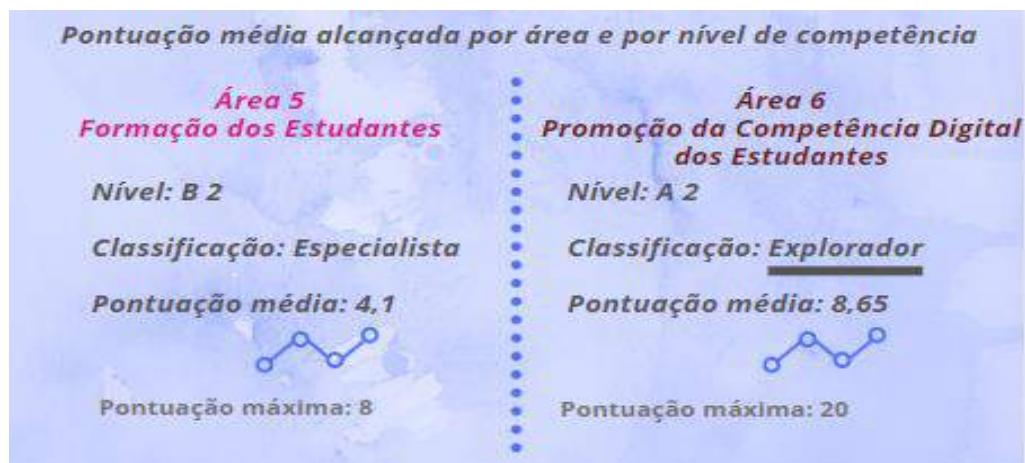


Figura 4. Pontuação média por área e por nível de competência

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020

Na área 6, os docentes foram classificados como Exploradores, perfil este que os nivela ao nível A2. É sugerido, consoante Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019), que “ organize uma atividade digital adequada para a discutir regras para comportamento on-line”.

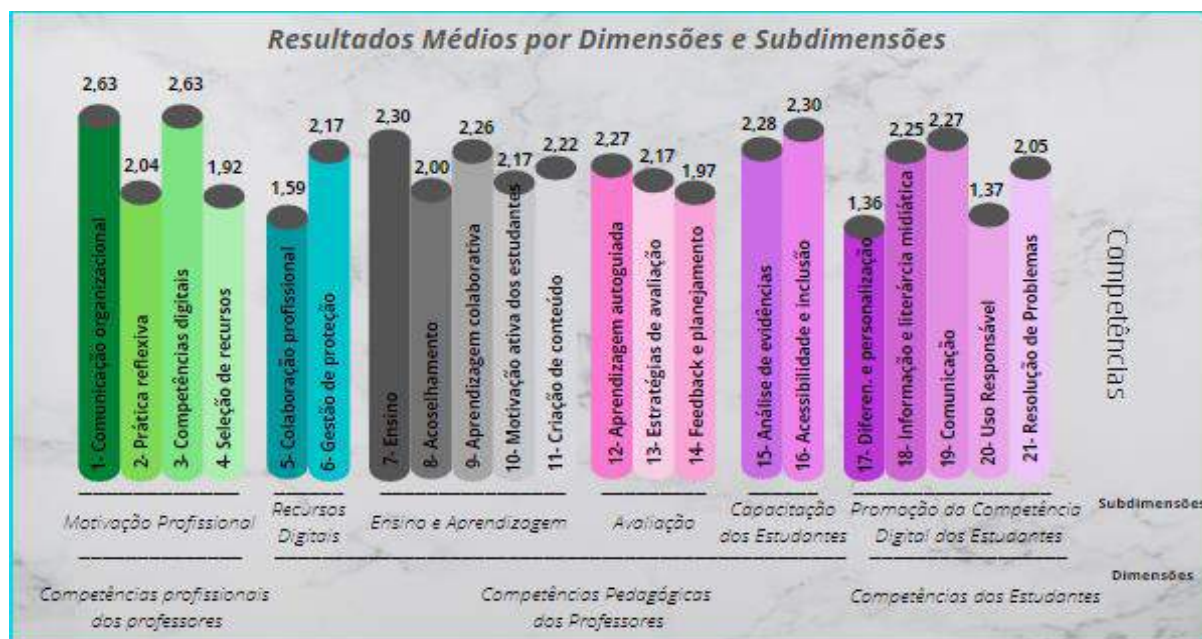
A Figura 9, logo abaixo, realça que todas as outras áreas de conhecimento se classificaram como Perfil Integrador, nível B1. Este nível é alcançado quando a pontuação fica entre 33 e 47 pontos. Essa classificação é dada aos docentes que experimentam tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma gama de atividades diferentes, dessa forma, busca integrar estratégias tecnológicas em suas práticas.



Figura 5. Nível de Competência por Área de Conhecimento

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nota-se que as Dimensões II – Competências Pedagógicas dos Professores e III – Competências dos Estudantes apresentam os menores resultados médios. Verifica-se então uma aproximação do resultado apontado por Dias-Trindade e Moreira (2018) na Avaliação das Competências e Fluências Digitais de Professores no Ensino Médio em Portugal.



Infográfico 3. Resultados Médios por Dimensões e Subdimensões

Fonte: elaborado pelas autoras

Por meio do que foi destacado, percebe-se que os docentes que participaram desta pesquisa estão classificados entre os níveis B1 e B2 e possuem nível de competência digital de intermediário a moderado. Ao passo que o maior nível alcançado foi o nível B2, que corresponde ao Perfil Especialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo utilizou o modelo DigCompEdu Check-in, desenvolvido pelo EU Science Hub (Centro de Ciências da União Européia), para analisar e apresentar um estudo sobre a avaliação do nível de proficiência digital de professores da UFT- Câmpus Palmas. Desenvolveu-se esta pesquisa a fim de compreender as competências digitais dos docentes nas dimensões: profissional, pedagógica e de estudantes.

Através desta pesquisa, percebe-se que a média global dos participantes alcançou o nível B1, e que, por conseguinte, esses são identificados como Integradores. O perfil Integrador é considerado mediano pelo quadro europeu *DigCompEdu Check In*, ou seja, entende-se que há uma necessidade de avanço nas práticas digitais utilizadas pelos docentes. É preciso maior interação social e profissional neste aspecto.

A pesquisa concluiu que os professores apresentam melhor desempenho na dimensão “Capacitação dos estudantes”, que corresponde à área 5, isso significa que o docente deve experimentar um trabalho ou tarefa digital mais avançada, além de buscar identificar as expectativas e problemas dos discentes. Por outro lado, nota-se q o menor desempenho na dimensão “Avaliação”, da área 4. Dessa forma, entende-se que é preciso maior exploração por parte do docente, no que se refere a diferentes soluções digitais para reforçar as suas estratégias de avaliação.

Para além disso, a pesquisa diagnosticou o nível das competências pedagógicas voltadas à tecnologia digital e mostrou que a média global dos docentes está no nível B1, que os classificam como “Integradores”, ou seja, possuem competência digital intermediária, sendo necessárias algumas adequações para que avancem e atinjam o nível subsequente de competência digital.

Diagnosticou-se, ainda, que as Dimensões II – Competências Pedagógicas dos Professores e III – Competências dos Estudantes apresentam os menores resultados médios. Em uma análise pormenorizada, os dados da pesquisa mostram que o critério “Comunicação” está em primeiro lugar entre as médias mais altas, seguido dos critérios “Comunicação Organizacional” e “Ensino”.

Sobre esta temática, sugere-se que esta discussão seja levada a outros espaços da instituição, como por exemplo avaliar a competência digital dos gestores do topo da organização. Além disso, é importante estender esta pesquisa aos outros seis câmpus que compõem da Universidade Federal do Tocantins para se ter uma visão macro sobre tal problemática.

Contudo, sugere-se ainda aos Gestores da UFT que ponderem a possibilidade de acrescentar à Resolução Nº 23 de 10 de dezembro de 2015 - que dispõe sobre as normas para Avaliação de Desempenho de Docente da Universidade Federal do Tocantins no Estágio Probatório e para fins de Progressão e Promoção de Carreira - critérios e procedimentos de avaliação que contemplem as competências digitais dos professores.

Sugere-se ainda a introdução de novos formatos e atividades, exploração de diferentes soluções digitais para reforçar ainda mais as suas estratégias de avaliação; integrar as atividades de criação de conteúdo digital de aprendizagem e ensino da unidade curricular.

REFERÊNCIAS

- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. ed. rev. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- COMISSÃO EUROPEIA (UE). Centro Comum de Investigaçã o. **Feedback DigCompEdu Check- -In**. Bruxelas, 2017. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-H-PT>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. **Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal**. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/artic le/ view/24187>. Acesso em: 10 ago. 2020
- DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. **Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 12, n. 2, maio 2019. ISSN 1983-3652. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/artic le/view/14921/1125612422>. Acesso em: 06 de set. de 2020.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Competência informacional**: análise das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. Inf. Inf., Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010. Disponível em: Acesso em: 31 mai. 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUA DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Tiago André Gomes de OLIVEIRA

CIEd, Instituto de Educação da Universidade do Minho

tagoliveira@sapo.pt

Resumo: As necessidades da população têm vindo a evoluir ao longo dos tempos, avocando nos dias de hoje particularidades e exigências diferentes, com graus de satisfação distintos de pessoa para pessoa. No âmbito da saúde, tais necessidades exigem modelos de prestação de cuidados devidamente atualizados, de forma contínua, com uma capacidade de resposta eficaz e eficiente.

O desempenho global do setor da saúde é fortemente dependente dos recursos humanos, pelo que a implementação de novos modelos de prestação de cuidados, de novas técnicas, de novos sistemas de gestão da saúde, requer profissionais dotados de conhecimentos, aptidões e atitudes conducentes ao exercício adequado das suas funções e consequentemente satisfação das necessidades dos doentes.

Torna-se claro que a formação surge como essencial nos quadros de recursos humanos do setor da saúde, objetivando o desenvolvimento e a atualização permanente de competências, caracterizada como vetor fundamental na gestão e evolução organizacional de cada entidade de prestação de cuidados.

Para o efeito importa, que a gestão do ciclo do ciclo formativo dos profissionais de saúde, nas instituições onde exercem funções, seja eficaz com particular atenção à fase de análise de necessidades de formação.

Com base num estudo realizado em 2017, em 5 hospitais portugueses, conseguimos perceber que na análise de necessidades se verifica ausência de mecanismos definidos para esta etapa do ciclo da gestão da formação, nomeadamente instrumentos metodológicos, assim como o envolvimento dos profissionais no processo. São tidos em conta outros instrumentos, tais como a avaliação de desempenho, as reclamações dos utentes e os relatórios das comissões e órgãos de apoio aos Conselhos de Administração dos hospitais. Pelo facto de não se envolver os profissionais na identificação das necessidades formativas, manifesta-se aqui um comportamento altruísta, numa perspetiva positivista, por parte das organizações. Este processo deveria ser partilhado, permitindo a negociação de interesses, desejos e racionalidades, possibilitando articular objetivos individuais e organizacionais.

Palavras-chave: formação contínua; análise de necessidades; formação; profissionais de saúde; hospitais

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A palavra necessidade revela-se polissémica e denota um cariz ambíguo, facto que aliado à “indeterminação” e à “diversidade de procedimentos existentes no próprio processo de análise, concorre para “complexificar” e, por conseguinte, “dificultar a sua cientificidade” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.11).

Nestes moldes, intrínseca àquela complexidade, Guerra (2002) convoca uma outra: a do conhecimento da realidade. Esta, ao não “falar por si”, requer uma profunda compreensão das dinâmicas sobre as quais se pretende intervir, o que implica, por seu turno, a existência prévia, por parte do investigador, de conhecimentos teóricos e metodológicos bem consolidados, sob pena de o objeto de estudo não se afigurar adequado ou realista face ao contexto (*ibidem*).

Perante este cenário, Guerra (2002) refere que “o diagnóstico, frequentemente apelidado na literatura anglo-saxónica de ‘análise das necessidades’ (*needs assessment*), é essencialmente um processo de pesquisa-acção participado” (*idem*, p.129), através do qual se identificam “os níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente) e o que ‘deveria estar’ (a situação desejada)” (*idem*, p.132).

No entanto, chama a atenção para a destrinça entre as fases de identificação dos problemas – não raras vezes, denominada na literatura anglo-saxónica de análise ou avaliação de necessidades – e de realização do diagnóstico, as quais são frequentemente tidas como análogas. De facto, e contrariamente à

primeira, esta última contempla uma dimensão mais amplificada, o que significa que assume uma abordagem mais global, articulada e concetualizada (*ibidem*).

Neste seguimento, Meignant (1999) alude que o conceito de necessidade é ambíguo, compreendendo-se como algo que subsistiria independentemente do seu contexto. O autor acrescenta que

“Na realidade, não há um campo de «necessidades de formação» mais ou menos identificado, que apenas precisasse da chegada de um especialista armado das metodologias pertinentes para o identificar e proceder à sua exploração. A expressão por vezes utilizada nas empresas, «levantamento de necessidades», exprime muitas vezes a ideia final ingénua de que basta perguntar directamente às pessoas quais as suas necessidades para que elas as exprimam de maneira fiável. Ao fazê-lo, confunde-se a necessidade, no sentido em que aqui falamos dela, e o desejo” (*idem*, p.109).

No mesmo sentido, Rodrigues & Esteves (1993) asseveram que, ao se constituírem como “juízos de valor”, as necessidades não são absolutas. Para as autoras, “elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (*idem*, p.13). Acrescentam que o fenómeno coletivo de sentir ou perceber algumas necessidades como reais gera a ilusão de que aquelas são efetivamente “objectivas” e, portanto, descuram “indivíduos, grupos ou sistemas que as percebem ou expressam” (*ibidem*).

Seguindo a linha de pensamento anterior, a necessidade de formação resulta, portanto, de um processo que associa os diferentes intervenientes e traduz um acordo entre eles sobre quais os efeitos a suprir (Meignant, 1999). A vigente premissa é, na ótica do autor, uma mais-valia porque coloca em evidência duas dimensões: a social e a operacional. Enquanto a primeira exhibe o comprometimento dos atores, a segunda demonstra a procura constante de uma ação – neste caso de formação – no sentido de colmatarem as necessidades e/ou os problemas detetados.

Denote-se que o objetivo da análise de necessidades de formação é unicamente composto pelas necessidades de melhoramento dos trabalhadores e quadros ativos numa dada organização, empresa ou organismo público, produtor de bens ou serviços (Cardim, 2012).

Cardim (2012, p.36) revela que

“o levantamento de necessidades constitui uma das fases mais frágeis do processo de formação, aquela que requer maior tecnicismo e experiência, particularmente implicando capacidades de discernir causas de efeitos e de distinguir o que pode ser efetivamente solucionado através da ação formativa do que deve ter soluções de outra natureza”.

O referido autor diz que o conceito de levantamento de necessidades de formação encerra expressões associadas a perspetivas diferentes da ação formativa, particularmente:

“O levantamento propriamente dito propõe determinar necessidades através de instrumentos metodológicos que permitam a comprovação e mensuração de défices de desempenho, numa perspetiva de análise mais global ou total da organização estudada” e “o diagnóstico orienta-se para a definição de uma intervenção ‘curativa’, realizada através da análise dos sintomas e da determinação dos problemas ou ‘disfunções’ sensíveis e localizadas a certos níveis ou áreas da organização” (*idem*, p.36).

Na gestão da formação, “o processo de análise de necessidades vai influenciar o modo como a formação se alinha com a realidade de trabalho”, segundo Bernardes (2013, p.63). No que diz respeito à identificação de competências, qualificações e capacidades a desenvolver, a autora alude que é possível

fazê-lo de um modo mais vasto, envolvendo todos os interessados no processo de análise, ou de modo mais simplificado e limitado, habitualmente através de um questionário aplicado às chefias.

Para Cardim (2012) o processo de análise de necessidades, numa ótica de aperfeiçoamento profissional, consiste também na recolha de informações através de inquérito, usando-se “instrumentos metodológicos adequados à mensuração e representação documental das disfunções de desempenho/problemas de organização” (p.35).

Bernardes (2013, p.63), acrescenta que

“para além da expressão dos indivíduos e em particular das chefias, geralmente consideradas nas práticas das empresas, as necessidades de formação podem provir de outras categorias de fatores. São exemplos os projetos que traduzem a estratégia da empresa e as competências dos trabalhadores para lhes responder com êxito; a política social da empresa e a sua capacidade de se adaptar às envolventes interna e externa; ou a própria oferta de formação pode induzir necessidades de formação”.

As necessidades de formação, na ótica de Meignant (1999), são na realidade induzidas pelos fatores apresentados no quadro seguinte de que se constitui a síntese orientadora da(s) ação(ões):

Fatores indutores de necessidades de formação	
Fatores	Caracterização
Ambientes da empresa	Temos o ambiente externo e interno da empresa. O ambiente externo da empresa, no que diz respeito às exigências dos clientes, as estratégias dos concorrentes, as novas técnicas ou novos componentes que aparecerem no mercado, os condicionalismos e as oportunidades políticas ou regulamentares. O ambiente interno é feito do pessoal, dos grupos pessoais e das suas estratégias próprias, das organizações e das técnicas instaladas, dos recursos financeiros, de uma cultura, entre outros aspetos, que vão tornar possível a adaptação da empresa ao ambiente externo.
Política social da empresa	Capacidade de ajudar a empresa a adaptar-se às suas envolventes externas e internas. Atenta às expectativas dos profissionais em termos de evolução de carreira e instalar dispositivos promocionais em que a formação desempenhará um papel. Induz à necessidade de formação mais mecânica, ligada à estrutura demográfica da população da empresa e à sua estrutura de qualificação.
Expressão das expectativas dos indivíduos e dos	Um profissional ou um grupo de profissionais podem exprimir necessidade de se formarem em determinada função. A expressão de necessidades pode ser feita através de organizações representativas de pessoal.
Oferta de formação	A oferta dá uma forma à necessidade e, por vezes, substitui-se à sua expressão. Surge os estágios. A necessidade só entendida se conseguir encontrar a sua expressão direta em termos de estágio. A oferta de financiamento induz uma perceção da necessidade por vezes apressadamente em termos de estágio.

Fonte: Meignant, A. (1999, pp.110-113).

O autor afirma que as necessidades de formação são, portanto, induzidas com ponderações variáveis pelos diferentes fatores indutores identificados no quadro supra.

Cardim (2012, p.37) apresenta também uma classificação das necessidades de formação em três vertentes, nomeadamente:

i. Oportunidade: “podem ser atuais ou presentes, se verificadas no momento em que se faz a análise, e virtuais, as que serão determinadas no futuro, por mudanças previstas ou projetos. Estas

necessidades são identificáveis, essencialmente, pela análise da estratégia da organização e pela informação sobre a existência de projetos de investimento ou outros”.

ii. Profundidade: “podem ser pontuais, quando dizem respeito apenas a aspetos particulares do desempenho de uma dada profissão, sendo normalmente identificáveis a partir de problemas. Podem também ser estruturais quando dizem respeito a um espectro largo de tarefas de uma função profissional, sendo duráveis e reveladas por um contingente significativo de profissionais”.

iii. Abrangência: “podem ser individuais ou referir-se a um pequeno número de trabalhadores exigindo tratamento individualizado, normalmente não-formativo (por exemplo, recrutamento ou recolocação). São coletivos se respeitam a um grupo significativo, sendo que este conceito tem a ver com a dimensão crítica para a constituição de um grupo de formação (normalmente, um mínimo de 6 a 8 pessoas)”.

O autor refere ainda que estas necessidades podem ser localizadas em todos os departamentos das empresas, incluindo as suas direções. No entanto, para além destas necessidades, a própria organização e o modo do trabalho originam outras fontes de problemas e disfunções que podem não assumir manifestação particularizada ou localizada em funções específicas.

Paralelamente às ideologias dos autores ilustrados até agora, importa ainda abordar esta questão no que diz respeito a dois discursos, apresentados por Correia *et al* (1999), sobre a figuração deste domínio. Temos dois mundos desiguais, sendo que o primeiro é “o mundo das organizações, intimamente ligado às actividades económicas, sociais e profissionais, palco para a cristalização das tendências para a racionalização das políticas e práticas de formação” (*idem*, p.12) sendo as necessidades conotadas com uma perspectiva *positivista* e o segundo, “o mundo das individualidades, individuais ou grupais, que procura fazer coincidir a formação, oferecida ou procurada, com os desejos e expectativas das pessoas em formação” (*ibidem*), em que as necessidades estão conotadas com uma perspectiva *construtivista*.

O referido autor apresenta um conjunto de características associadas a cada perspectiva no discurso da análise de necessidades, nomeadamente:

i. Perspetiva positivista – as necessidades de formação “têm uma existência ‘natural’, são um dado passível de ser identificado utilizando instrumentos ‘científicos’: ‘os objetivos atribuídos à formação impõem-se como um produto dos factos’ independentemente dos actores envolvidos na sua identificação” (*idem*, pp.12-13).

ii. Perspetiva construtivista – “privilegiam-se lógicas menos formalizadas, susceptíveis de restituir as subjectividades dos sujeitos em formação, a expressão dos seus desejos: a análise de necessidades em formação é um trabalho pedagógico de animação” (*idem*, p.13).

Neste contexto, Correia *et al* (1999, p.13), refere ainda que a análise de necessidades em formação

“já não encarada como operação prévia ao processo de formação, mas integrada no próprio processo de formação, implica a formação na análise dos sistemas relacionais de trabalho, na análise dos próprios pedidos de formação e na valorização das instâncias locais na tomada de decisões. Ela é, por isso, um elemento crucial na construção dos processos de acção, tendo em vista não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação. Ela não visa, pois, adaptar as formações dos indivíduos ao exercício do trabalho de cada um deles, mas promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho, permitindo a

apropriação de competências instrumentais necessárias ao exercício, ao mesmo tempo que produz disposições e competências comunicacionais e estratégicas imprescindíveis à sua crítica”.

Este envolvimento da formação na transformação dos contextos de trabalho, pressupõem que a análise de necessidades de formação envolva “um conjunto de fenómenos” associados às “problemáticas específicas da formação”, “às problemáticas relacionadas com a gestão das carreiras profissionais”, assim como, envolve o “reconhecimento de que os diferentes intervenientes na formação [...] não definem da mesma forma estas problemáticas” (*idem*, pp.14-15).

Pressupõem ainda que, “os instrumentos utilizados [...] e as situações onde são utilizados [...] não se limitam a identificar [...] as necessidades de formação, mas se inscrevem sempre e produzem sempre relações de poder que são facilitadoras da expressão de determinados interesses em detrimento de outros” (*idem*, p.15).

METODOLOGIA

Tendo em consideração o contexto, o público-alvo e o objeto de estudo, os quais já foram anteriormente identificados, a nossa intervenção, em termos metodológicos, entroncou no paradigma qualitativo/interpretativo.

No que diz respeito ao método, o mais adequado ao objeto da investigação foi o “estudo de caso”, tendo o mesmo recaído sobre cinco centros de formação de hospitais portugueses da zona norte – estudo multicasos, denominados por HA1 (Hospital 1); HA2 (Hospital 2); HA3 (Hospital 3); HA4 (Hospital 4) e HA5 (Hospital 5).

As técnicas de recolha de dados aplicadas na investigação realizada foram a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

As entrevistas foram realizadas aos 5 responsáveis dos Centros de Formação dos hospitais objetos da investigação entre fevereiro e março de 2017, tendo sido gravadas e transcritas. Para as entrevistas foi elaborado um guião composto por 33 questões, divididas em 5 categorias, nomeadamente:

- i. Caracterização do serviço;
- ii. Análise de necessidades;
- iii. Elaboração do plano de formação;
- iv. Avaliação da formação; e
- v. Políticas e práticas da gestão da formação.

Este artigo reflete apenas os dados da categoria ii.

Para tratamento do conteúdo das entrevistas, foi aplicada a técnica “análise de conteúdo”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A análise de necessidades, dentro do processo de gestão da formação, é uma das fases mais frágeis pela licitude que apresenta na satisfação das carências formativas dos profissionais. Importou nesta investigação perceber como este processo é delineado nos hospitais, uma vez que o seu modo de execução afeta significativamente a prática laboral na sua realizada, na opinião de Bernardes (2013).

Começamos por apresentar no quadro 23 a forma como o levantamento de necessidades de formação é realizado.

Quadro 1: Modo de levantamento de necessidades	
HA1	“Este ano como pediram aos serviços que fizessem um plano de formação, no plano de atividades do serviço vem um item, em que tem: que formações é que são, o que é que precisam, para que profissionais” (Apêndice 3, pp.7-8). “Já tivemos situações em que fizemos questionários a todos os profissionais. E eu também sou apologista, que deve ser uma técnica utilizada esporadicamente, de x em x tempo [...] muitas vezes os pedidos dos profissionais não têm tanto a ver com as necessidades de um serviço, mas muito mais com as nossas necessidades individuais” (<i>idem</i>, p.8) “Agora também quando se faz um questionário de satisfação, que se faz anualmente, a formação também vem lá integrada, o que é que as pessoas... se estão satisfeitas, se não estão, o que é que... e pronto! A grande questão que tem sido colocada, é o número de ações que muitas vezes são disponibilizadas, porque com este núcleo de trabalho, é muito difícil” (<i>ibidem</i>).
HA2	“No início do ano. Junto com os planos de ação dos serviços, as chefias fazem um levantamento das necessidades de formação, associado ao desempenho pretendido dos profissionais” (<i>idem</i>, p.25). “Por exemplo, o ano passado, eu fiz em setembro um diagnóstico adicional de formação [...] porque se perspectivava financiamento e fizemos um diagnóstico de formação em setembro que, neste momento, ainda está válido” (<i>Ibidem</i>). “A metodologia que utilizei foi a seguinte: enviei um email a todas as chefias, a pedir que efetuassem o levantamento das necessidades de formação, face ao desempenho dos profissionais, desejado face à realidade atual ou futura” (<i>Ibidem</i>). “Os profissionais eram ouvidos em instrumento de papel. Não resultava muito, nós agora estamos a criar um email individual de todos os profissionais. Havendo o email, passará a ser feito também a todos os profissionais que reportem as necessidades de formação individuais e de grupo” (<i>idem</i>, p.26).
HA3	“O levantamento das necessidades de formação é feito através da auscultação [...] nós temos uma Comissão Consultiva da formação que tem um elemento de cada categoria profissional” (<i>idem</i>, p.39). “Cada elemento dá o seu parecer e depois também realizamos alguns questionários para as chefias e depois definimos uma pequena amostra para cada setor” (<i>idem</i>, p.39).
HA4	“O serviço de formação faz um diagnóstico de necessidades, envia para as chefias, direções de serviço responsáveis, coordenadores [...] pronto, para preencher um questionário com algumas perguntas. Depois serão recolhidas e nós fazemos um estudo sobre as propostas enviadas” (<i>idem</i>, p.52). “São [...]. Algumas dúvidas que nós tenhamos do levantamento que fizemos serão chamados para ser ouvidos... para ouvir as sugestões” (<i>ibidem</i>).
HA5	“Em regra resultam de propostas do conselho de administração, que entende, por exemplo, em determinado ano que é preciso desenvolver uma estratégia, que há medidas corretivas que é preciso levar a efeito” (<i>idem</i>, p.66). “Em outubro [...] nós remetemos através de correio eletrónico, em regra, para os responsáveis de todas as áreas [...] dando nota de que estamos na altura de pensarmos sobre que formação é que vamos desenvolver, para nos apresentarem as necessidades que sentiram e que sentem para o plano de formação do ano seguinte” (<i>idem</i>, pp.66-67).

Não existe um instrumento único, uma forma única na execução deste procedimento da gestão da formação. Cada hospital utiliza a metodologia que lhe parece mais adequada atendendo aos recursos que dispõem. Conseguimos reconhecer as seguintes técnicas:

i. Questionários dirigidos às chefias, identificado nos discursos do HA3 e HA4. Em alguns casos aos profissionais, conforme identificou o HA1 “já tivemos situações em que fizemos questionários a todos os profissionais”.

ii. Auscultação das chefias por via email, no caso do HA2 “enviei um email a todas as chefias” e do HA5 “nós remetemos através de correio eletrónico [...] para os responsáveis de todas as áreas”.

iii. Auscultação de comissões e profissionais. O Hospital HA3 tem uma Comissão Consultiva da Formação em que “cada elemento dá o seu parecer”. No HA2 “os profissionais eram ouvidos em instrumento de papel”, agora suspenderam essa prática, e o HA4 afirma que “algumas dúvidas que nós tenhamos [...] serão chamados para ser ouvidos”.

O HA5 acrescenta que o Conselho de Administração é envolvido nesta fase, uma vez que emitem propostas de formação de acordo com a estratégia que delineiam para cada ano e também porque “há medidas corretivas que é preciso levar a efeito”.

Cardim (2012) defende que para este processo devem ser usados instrumentos metodológicos, como o caso do questionário, adequados à mensuração e representação documental, o que não se verificou em todas as instituições. Relewa-se aferir a falta de expressão dos profissionais neste processo, uma vez que a intervenção destes geralmente é considerada nas práticas das empresas, segundo Bernardes (2013).

O quadro 24 mostra-nos outros instrumentos indiretos aos CF que são tidos em conta na análise de necessidades.

Quadro 2: Utilização de instrumentos indiretos	
HA1	“Na teoria efetivamente nós temos isso em consideração, quando fazem avaliação de desempenho, quando os chefes pedem” (Apêndice 3, p.8).
HA2	“Sim, sim. Aliás, nós pedimos às chefias que elenquem o diagnóstico de necessidades ou desempenho dos profissionais. As reclamações, sim, por exemplo, [...] as sugestões do utente e ver de que forma a formação pode ter aí alguma ação. Também temos sugestões das comissões técnicas” (<i>idem</i> , p.26).
HA3	“Não, não” (<i>idem</i> , p.40).
HA4	“As sugestões também tentamos” (<i>idem</i> , p.53).
HA5	“Decorrentes, por exemplo, de reclamações, de alguns reportes que são feitos. Depois temos de relatórios, por exemplo, da ética, do risco, relatórios da infeção, coisas que correm menos bem e até orientações da tutela no sentido de desenvolvermos uma outra formação” (<i>idem</i> , p.66). “Temos também processos decorrentes do processo de qualidade,” (<i>ibidem</i>). “E depois temos outras situações que são imposições legais. Quando a legislação obriga, nós também fazemos essa... integramos” (<i>ibidem</i>). “Temos outros fatores externos que também são importantes para o diagnóstico de necessidades [...] nas sugestões e reclamações [...]. Porque são várias as sugestões, reclamações, designadamente nas áreas clínicas dos doentes no que diz respeito a essa componente relacional” (<i>idem</i> , p.68).

Para além do trabalho desenvolvido diretamente pelos CF nesta fase do processo de gestão da formação, à exceção do HA3, todos utilizam outros instrumentos de análise como complemento ao diagnóstico de necessidades que estão a realizar, nomeadamente:

- i. Resultados da avaliação de desempenho (identificado pelo HA1 e HA5);
- ii. Reclamações e sugestões dos utentes (identificado pelo HA2, HA3 e HA5);
- iii. Relatórios de comissões técnicas (identificado pelo HA5);
- iv. Orientações do Ministério da Saúde (identificado pelo HA5); e

v. Imposições legais (identificado pelo HA5).

Sobre este campo, Meignant (1999) alude sobre alguns fatores indutores à necessidade de formação. Neste caso reconhecemos o oriundo do “ambientes da empresa” classificado como interno e externo, em que no interno as necessidades advêm dos profissionais, das chefias, das comissões técnicas, da estratégia dos próprios hospitais, dos recursos que dispõem. O externo advêm das reclamações e sugestões dos utentes, das orientações da tutela e da regulamentação legal.

No que diz respeito à validação desta etapa, obtivemos a seguinte informação:

Quadro 3: Validação da análise de necessidades	
HA1	“Nós depois de fazer seja de que forma for, vai sempre uma proposta ao Conselho de dizer... se for o caso do questionário de avaliação, enviamos os dados, fazemos uma análise simples [...]. Foi-nos solicitado isto e o Conselho depois reúne habitualmente e priorizamos, identificamos as prioridades.” (Apêndice 3, p.9).
HA2	“Depois de feito o diagnóstico, faz-se uma análise prévia e uma proposta, e submeto ao Conselho de Administração que se pronuncia.” (<i>idem</i> , p.26).
HA3	“Não, porque lá está é discutida na Comissão Consultiva e por aí é analisada. E, depois, é que partimos para o plano de formação” (<i>idem</i> , p.40).
HA4	“Sim. Pelo Conselho de Administração” (<i>idem</i> , p.53).
HA5	“Quando nós fazemos a nossa análise de necessidades [...], nós traduzimos isso depois no nosso plano de formação e reportamos ao conselho de administração para aprovação” (<i>idem</i> , p.68).

Cumulativamente, à exceção do HA3 e do HA5, os restantes entrevistados responderam que o diagnóstico de necessidades está sujeito a apreciação e validação do Conselho de Administração. No caso do HA3 e HA5 convertem a análise de necessidades para o plano de formação e só depois submetem para aprovação do Conselho de Administração.

Embora Meignant (1999) defenda que na realidade não há um “campo de necessidades de formação” mais ou menos identificado. Neste caso, identificamos objetividade no processo, embora consideramos que poderia ser substancialmente melhorado, no que diz respeito à audição dos pares.

Perante o cenário apresentado por cada entidade investigada, identifica-se a perspetiva *positivista*, enquadrada nas dimensões apresentadas por Correia *et al* (1999), como a dominante no campo hospitalar. As necessidades são identificadas pela utilização de instrumentos definidos para o efeito, tais como os questionários, reclamações, avaliação de desempenho, diretrizes da tutela, propostas dos conselhos de administração. Na sua maioria as respostas às necessidades formativas são desenhadas de acordo com os objetivos e estratégias dos hospitais. Em nenhum hospital se verificou neste processo um momento de partilha, negociação, articulação dos objetivos individuais (dos próprios profissionais) e organizacionais, não sendo reconhecida a perspetiva *construtivista*. Evidencia-se a falta de participação dos futuros beneficiários da formação neste levantamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consequimos perceber que na análise de necessidades se verifica ausência de mecanismos definidos para esta etapa do ciclo da gestão da formação, nomeadamente instrumentos metodológicos, assim como o envolvimento dos profissionais no processo. São tidos em conta outros instrumentos, tais como a avaliação de desempenho, as reclamações dos utentes e os relatórios das comissões e órgãos de apoio aos Conselhos de Administração dos hospitais. Pelo facto de não se envolver os profissionais na identificação das

necessidades formativas, manifesta-se aqui um comportamento altruísta, numa perspetiva positivista, por parte das organizações. Este processo deveria ser partilhado, permitindo a negociação de interesses, desejos e racionalidades, possibilitando articular objetivos individuais e organizacionais.

REFERÊNCIAS

- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas*. Porto: Porto Editora.
- Cardim, J. C. (2012). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Correia, J. A., Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*. Lisboa: Principia.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação* (p.51). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CICLO DA GESTÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS HOSPITAIS

Tiago André Gomes de OLIVEIRA

CIEd, Instituto de Educação da Universidade do Minho

tagoliveira@sapo.pt

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A avaliação da formação é um aspeto de primordial importância no processo de gestão da formação, “na análise das práticas de formação adotadas nas empresas (Bernardes, 2013, p.69). Justificando-se a compreensão exata do termo, Hadji (1994, p.31) define avaliação como

“acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar e dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto”.

De Ketele *et al* (1994, pp.124) refere que avaliação “consiste em examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a uma tomada de decisão”.

A avaliação, no domínio da formação, “constitui um processo de recolha e tratamento de informação permitindo estabelecer um juízo de valor sobre uma dada intervenção formativa, tendo em vista a sua correção” (Cardim, 2012, p.141). Contudo, a visão de avaliação integrada no processo de gestão da formação é orientada para “o aperfeiçoamento de ativos” nas organizações (*idem*, p.142).

O autor acrescenta que

“o aperfeiçoamento de ativos já qualificados visa a sua preparação para melhorar competências profissionais, atualizar conhecimentos, alargar a gama de atividades realizadas ou o respetivo nível. Orienta-se, assim, para a melhoria do desempenho de funções na carreira implicando a aplicação dos conhecimentos à realidade profissional onde o ativo está colocado. Está também virado para a resolução de problemas e aspetos críticos de desempenho ou de conhecimento e tem, muito secundariamente, uma função de desenvolvimento da qualificação que ou é objetiva nas práticas profissionais e no melhor desempenho das organizações ou não é de facto aproveitada de forma útil.” (*ibidem*).

Relativamente a este domínio, Barbier (1985) observa dois tipos funcionais da avaliação, nomeadamente a avaliação dos agentes e a avaliação das ações.

A avaliação dos agentes refere-se “aos avaliadores e avaliados e agrupa todas as formas de exame, de notação ou de avaliação das aptidões. Comporta os dispositivos de desencadeamento de condutas (através de provas), e os dispositivos de observação em situação (os comportamentos reais observáveis)”, conforme Barbier (1985), citado por Bernardes (2013, p.69).

Neste tipo funcional da avaliação, Barbier (1985) aponta para duas realidades do ato de avaliação. A primeira diz respeito à realidade relativamente à qual o processo é exercido, chamando-lhe objeto real da avaliação, sendo a partir dela que se efetuam as operações de conceção do *referido*, ou seja, a elaboração de indicadores e a produção de informação para a avaliação, propriamente dita. Relativamente à segunda

realidade, o autor afere a explicação da necessidade de aplicação da avaliação e o contexto onde é introduzida.

Nas práticas de avaliação dos agentes, Barbier (1985) apresenta uma multiplicidade de funções declaradas:

- i. Função controladora das aquisições;
- ii. Função de diagnóstico das aptidões;
- iii. Função de seleção;
- iv. Função de feed-back ou reguladora; e
- v. Função educativa ou função de incitação ao trabalho.

O autor atribui todas estas funções a um único ato da avaliação. Alude que a sua panóplia responde a uma outra necessidade social, mormente “a de legitimar as práticas de avaliação dos agentes aos olhos daqueles que são o seu objecto e de ocultar a sua função real” (*idem*, p.125).

Relativamente ao segundo tipo funcional da avaliação, especificamente a das ações, “esta agrupa junta todas as formas de avaliação do trabalho, dos métodos das atividades dos dispositivos e dos sistemas. Comporta uma avaliação interna [...]” e uma “avaliação externa” (Barbier, 1985, citado por Bernardes, 2013, p.69). A interna é feita relativamente “aos objetivos fixados no interior da própria ação de formação” e a externa é realizada “tendo em conta os objetivos económico-sociais ou profissionais que justifiquem a ação em si” (*ibidem*).

Segundo Barbier (1985, p.173), a avaliação das ações objetiva-se pela intensa valorização social, sendo frequentemente assimilada a uma atitude de abertura e a uma vontade de mudança por parte dos que a promovem. Ao aferir à mudança, objetivam-se “processos através dos quais se efectua a passagem de um determinado estado ou de uma dada situação para um outro estado ou situação”.

Neste âmbito, o referido autor preceitua os seguintes níveis de avaliação das ações de formação:

i. Avaliação interna: relacionada com os objetivos precisos que foram fixados, em termos de novas capacidades. Tem em consideração as modificações de comportamento observados durante o período de realização da formação, permitindo a determinação do alcance dos objetivos previamente fixados, se foram atingidos ou não. Esta avaliação é também por avaliação interna, avaliação intra-formativa, avaliação imediata e avaliação a quente, uma vez que é realizada durante a própria ação.

ii. Avaliação externa de nível I: associada aos objetivos de mudanças dos indivíduos, que “motivaram o seu estabelecimento e que têm, portanto, ligação directa com as capacidades aplicadas pelos indivíduos no seu trabalho ou nas suas actividades quotidianas” (*idem*, p.181). No que diz respeito especificamente à ação de formação, este nível de avaliação “deveria ser pensado em termos de «transferência de capacidades» e teria em conta «modificações de comportamento do homem» observadas em situação real” (*ibidem*). Neste nível pretende-se determinar a pertinência da ação. Esta avaliação é denominada por avaliação em situação real, avaliação-impacto no terreno e avaliação a frio, uma vez que o local e o tempo desta avaliação não são os mesmos da formação.

iii. Avaliação externa de nível II: direccionada aos objetivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização para a qual foi inserida a ação de formação. Neste nível pretende-se especificamente avaliar

os objetivos gerais de mudança associados à atividade da empresa, ou seja, avaliar os efeitos da formação sobre o funcionamento global da empresa e determinar o próprio interesse do investimento formativo. Esta avaliação é denominada por avaliação da rentabilidade da formação.

Cardim (2012) apresenta também similarmente algumas formas específicas de avaliação apontadas pela teoria pedagógica. Temos:

i. Avaliação diagnóstica: “verifica nos formandos o domínio de conhecimentos, aptidões ou capacidades necessárias à aprendizagem a realizar posteriormente. Constitui, normalmente, uma análise prévia à formação, ou verificação anterior à ação formativa dos pré-requisitos, permitindo identificar o nível de conhecimentos dos participantes” (*idem*, p.148);

ii. Avaliação formativa: “verifica o decurso das aprendizagens e produz medidas corretivas a introduzir, se for caso disso. Visa assim a retroalimentação do processo formativo, durante o seu decurso. Consiste num momento de avaliação intermédia, quando a formação ainda não foi concluída, permitindo a introdução de alterações que melhorem a aprendizagem” (*ibidem*); e

iii. Avaliação sumativa: “procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final da ação formativa [...]. Assenta numa prova classificada pelo formador [...]. Quando está em causa a aquisição, ou o reforço, de capacidades profissionais, neste nível de avaliação a metodologia pode assentar na análise de simulações ou num trabalho prático” (*ibidem*).

Segundo Meignant (1999), a este propósito, não é de agora que as organizações e os profissionais da formação se interrogam sobre a forma de avaliar os resultados e o impacto da formação, pelo que a aplicação da avaliação se justifica. É de todo pertinente referir, na opinião deste autor, que “na medida em que os desafios estratégicos e operacionais do êxito das ações de formação sejam entendidos na sua verdadeira dimensão pelos dirigentes da empresa, é legítimo procurar responder (e ter que responder) pelos resultados obtidos “ (*idem*, p.255).

O referido autor expõe igualmente quatro níveis possíveis de avaliação:

i. Avaliação da satisfação: “consiste em interrogar [...] a maioria das vezes «a quente», isto é, no fim [...] sobre o seu nível de satisfação relativamente à prestação fornecida [...] por meio de um questionário” (*idem*, p.256).

ii. Avaliação pedagógica: “mede os conhecimentos adquiridos [...] no fim da formação, ou a memorização das noções adquiridas depois da formação” pressupondo-se que “tenham sido definidos objectivos baseados em critérios que permitam uma observação e uma medição” (*idem*, p.258).

iii. Avaliação da transferência para as situações de trabalho: “avaliam os efeitos induzidos por uma formação. Mas também se avalia a modificação da actividade de serviços operacionais” (*idem*, p.262).

iv. Avaliação dos efeitos da formação: “avaliar se a formação permitiu atingir os objectivos individuais ou colectivos fixados” (*idem*, p.265).

Em suma, percebe-se que a “literatura técnica identifica tradicionalmente diversos níveis de avaliação” (Cardim, 2012, p.143).

Neste seguimento, o referido autor cita ainda que “a avaliação deve realizar-se essencialmente pela verificação dos objetivos que determinaram as ações de formação, como tal, assentando na comparação

entre objetivos e resultados” (*ibidem*). Procura-se melhorar o desempenho profissional dos indivíduos e das organizações, por base do contributo do trabalho formativo realizado.

METODOLOGIA

Tendo em consideração o contexto, o público-alvo e o objeto de estudo, a nossa intervenção, em termos metodológicos, entroncou no paradigma qualitativo/interpretativo.

No que diz respeito ao método, o mais adequado ao objeto da investigação foi o “estudo de caso”, tendo o mesmo recaído sobre cinco centros de formação de hospitais portugueses da zona norte – estudo multicasos, denominados por HA1 (Hospital 1); HA2 (Hospital 2); HA3 (Hospital 3); HA4 (Hospital 4) e HA5 (Hospital 5).

As técnicas de recolha de dados aplicadas na investigação realizada foram a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

As entrevistas foram realizadas aos 5 responsáveis dos Centros de Formação dos hospitais objetos da investigação entre fevereiro e março de 2017, tendo sido gravadas e transcritas. Para as entrevistas foi elaborado um guião composto por 33 questões, divididas em 5 categorias, nomeadamente:

- vi. Caracterização do serviço;
- vii. Análise de necessidades;
- viii. Elaboração do plano de formação;
- ix. Avaliação da formação; e
- x. Políticas e práticas da gestão da formação.

Este artigo reflete apenas os dados da categoria iv.

Para tratamento do conteúdo das entrevistas, foi aplicada a técnica “análise de conteúdo”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A avaliação da formação é apontada comumente como essencial para haver uma noção exata da sua valia, permitindo uma visão crítica do trabalho realizado.

Este campo foi também alvo da investigação efetuada, pelo que começamos por apresentar os dados relativos à realização da avaliação das aprendizagens dos formandos:

Quadro 1: Avaliação das aprendizagens	
HA1	“Fazemos só em algumas ações [...] por estar padronizado tem que ser, por exemplo, as de emergência tem e aí temos, avaliação inicial, de conhecimentos, avaliação sumativa, temos avaliação prática também. Depois fazemos isto tudo no fim” (Apêndice 3, p.15). “Numa grande parte, efetivamente das ações, não fazemos avaliação sumativa. As pessoas não reagem muito bem” (<i>ibidem</i>).
HA2	“É assim, a formação ao nível de suporte de vida, é sempre objeto de avaliação de aprendizagem. No final de cada formação, têm o momento de avaliação teórico-prática e fica registado, é avaliado e o profissional está apto ou não está apto” (<i>idem</i> , p.31). “Não. [...] Só nesta avaliação de conhecimentos” (<i>ibidem</i>).
HA3	“Aí depende do curso. Depende. Nem todas as formações se fazem” (<i>idem</i> , p.44).
HA4	“No final das ações de formação, alguns cursos têm mesmo testes” (<i>idem</i> , p.57).
HA5	“Sim, nós fazemos a avaliação dos formandos. Nós fazemos a avaliação, em regra, depois da formação. Não fazemos em todas as formações, na verdade. Nós na

formação obrigatória, que é muita da nossa formação, a componente de avaliação está presente. [...] Temos fichas de avaliação” (*idem*, pp.73-74).

“Acontece também fazermos avaliação de diagnóstico antes da própria formação ou no decurso da própria formação para percebermos em que ponto é que o formando se encontra ao nível de conhecimento naquela área temática e para orientar o formador na formação que vai desenvolver” (*idem*, p.74).

Denota-se que a avaliação das aprendizagens está presente na generalidade das ações de formação promovidas pelos hospitais.

Alguns atores mencionaram que a realizam apenas em ações obrigatórias. O HA1 afirmou “por estar padronizado tem que ser”, o HA2 “só nesta avaliação de conhecimentos” e o HA5 “nós na formação obrigatória”.

Nas ações em que as aprendizagens dos formandos estão sujeitas a avaliação, por meio de teste (ficha de avaliação), conforme mencionaram os entrevistados, a mesma é realizada no fim das ações. Reconhecemos esta avaliação como a sumativa, identificada por Cardim (2012). Esta avaliação permite proceder a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final da ação formativa.

Com base na literatura de Barbier (1995), os atores entrevistados não fizeram qualquer alusão à necessidade de aplicação da avaliação e o contexto onde é introduzida, o que seria pertinente.

É de referir que o HA5 acrescentou também que em algumas situações é realizada uma avaliação de diagnóstico antes e no decurso das ações de formação. Cardim (2012) caracteriza esta forma de avaliação como objeto de identificação do nível de conhecimentos dos formandos.

Quanto à avaliação da formação, em si mesma, Barbier (1985) identifica-a como um tipo de funcional da avaliação, em que agrega todos os formatos de avaliação, dos procedimentos das atividades, dos dispositivos e dos sistemas, comportando uma avaliação interna e uma avaliação externa. Vejamos a informação obtida neste domínio

Quadro 2: Avaliação da formação

HA1	“Uma grande parte da avaliação, só fazemos a avaliação da reação da satisfação. Gostaríamos muito de fazer a avaliação de impacto, já fizemos” (Apêndice 3, p.15). “Temos um questionário próprio, que é isso que temos [...] é um instrumento que nós temos, sim. São todos os formandos. Temos um para avaliação da ação pelos formandos e temos um da avaliação do formador sobre a ação” (<i>idem</i> , p.16).
HA2	“Portanto, nós fazemos por rotina avaliação de satisfação dos formandos ao terminar a formação, e o formador faz também a sua avaliação” (<i>idem</i> , p.31). “De um questionário. Portanto, formandos e formadores” (<i>idem</i> , p.32) “Se a formação tinha por objetivo desenvolver competências, mudar comportamentos, passado [...] mais ou menos 3 meses depois, vamos à prática [...] questionamos os próprios formandos sobre o que é que eles conseguiram aplicar na prática, e questionamos as chefias do que é que observaram, quais foram as melhorias que foram introduzidas na prática” (<i>ibidem</i>).
HA3	“A avaliação é feita no final da formação através de um questionário ao nível da organização da formação em si, o desempenho do formador, etc” (<i>idem</i> , p.44). “Formandos e formador. O formador também avalia” (<i>idem</i> , p.45).
HA4	“No final da ação. [...] São os questionários” (<i>idem</i> , p.58). “Os formadores e os formandos. Os formandos fazem a avaliação dos formadores e depois dos conteúdos programáticos, da gestão, da organização do serviço” (<i>ibidem</i>).
HA5	“Sim, fazemos. Também aqui temos margem, temos aqui uma janela de oportunidades de melhoria porque a avaliação, até por conta de carência de recursos no nosso próprio serviço...é uma área, é uma fase que não está ainda devidamente explorada e, portanto, nós fazemos a avaliação da formação...o próprio formador faz essa avaliação. É um questionário” (<i>idem</i> , p.74).

Para esta avaliação, todos os CF têm instrumentos desenvolvidos, que se baseiam em questionários dirigidos aos formandos e questionários dirigidos aos formadores. Esta avaliação é sempre realizada no final das ações.

No caso dos formandos pretendem essencialmente apurar o grau de satisfação em relação à formação realizada, desde os objetivos ao desempenho do formador. Em relação à avaliação realizada pelo formador não foram manifestadas informações concretas.

Apenas o HA2 expressou a realização da avaliação do impacto da formação “3 meses depois, vamos à prática (...) questionamos os próprios formandos sobre o que é que eles conseguiram aplicar na prática”.

Pelo até agora exposto, conseguimos legitimar alguns níveis de avaliação das ações de formação, aludidos por Barbier (1995), nomeadamente a da avaliação interna, relacionada com os objetivos que foram fixados em termos de novas competências, sendo esta avaliação realizada durante a própria ação, o que se verificou nos discursos apresentados; e o da avaliação externa de nível I, associada às mudanças dos profissionais e verificada posteriormente no seu ambiente de trabalho, reconhecida no Hospital HA2.

Nesta sequência, presenciamos também alguns níveis de avaliação caracterizados por Meignant (1999), nomeadamente:

- i. Avaliação da satisfação – questionário dirigido aos profissionais. Esta avaliação é realizada pelos 5 hospitais.
- ii. Avaliação pedagógica – teste ou ficha de avaliação realizada pelos formandos no final da ação. Esta avaliação é realizada pelos 5 hospitais, embora apenas em alguns cursos.
- iii. Avaliação da transferência para as situações de trabalho – avaliação do impacto realizado apenas pelo HA2.

Importou também afigurar, na ótica organizacional, a importância, a função atribuída à avaliação da formação. Vejamos o quadro 35:

Quadro 3: Funções da avaliação da formação	
HA1	“Permite-nos, porque nós tentamos, já tivemos vários modelos e o que temos agora é um modelo que tentamos compilar uma série de dados lá [...] tentamos avaliar numa escala likert de 1 a 5 [...] a satisfação do formando relativamente àquelas áreas” (Apêndice 3, p.15). “Acabámos por também alinhar depois este tipo de informações para o futuro” (<i>ibidem</i>).
HA2	“É justamente ver se houve transferência de conhecimentos para a prática, se melhorámos a prática; se as pessoas, se houve motivação para procurar... digamos, faz-se uma formação, muitas vezes, desencadeiam-se necessidades de formação novas” (<i>idem</i> , p.32).
HA3	“É importante para sabermos se as expetativas foram correspondidas, não é? Se as pessoas gostaram da formação em todos os níveis: o formador... em tudo o que envolve a formação para tentar melhorar se... saber se os objetivos foram atingidos a nível dos conhecimentos principalmente alcançados.” (<i>idem</i> , p.45).
HA4	“Em termos de melhoria qualitativa, quantitativa, sugestões para melhorias do serviço” (<i>idem</i> , p.58).
HA5	“Permite-nos perceber as opiniões dos vários intervenientes na formação, dos formandos, dos formadores, permite-nos até diagnosticar necessidades de formação, permite-nos corrigir erros, e pronto e estes desvios, estas anomalias permite-nos uma melhoria contínua. Se nós corrigirmos estes erros, estas anomalias permite-nos também melhorar a qualidade da formação que é isso que nós pretendemos” (<i>idem</i> , p.75).

Obtivemos respostas curiosas que nos levam a afirmar a justificação da avaliação da formação e a valorização da mesma pelas entidades, vejamos as seguintes afirmações: “acabámos por também alinhar depois este tipo de informações para o futuro” do HA1, “desencadeiam-se necessidades de formação novas” do HA2, “se as expetativas foram correspondidas” do HA3, “em termos de melhoria qualitativa” do HA4 e “permite-nos corrigir erros, e pronto e estes desvios, estas anomalias permite-nos uma melhoria contínua”.

É importante que os dirigentes percebam que é necessário responder pelos resultados obtidos nas ações de formação, na opinião de Meignant (1999). Os discursos apresentados leva-nos a crer que essa percepção existe no seio dos hospitais.

Neste seguimento, vejamos algumas medidas corretivas adotadas pelos hospitais neste campo:

Quadro 4: Medidas corretivas	
HA1	“Novas ações, mudar o tempo, mudar conteúdos. Há efetivamente algumas alterações de ações, dizer não, nós assim já fizemos e não resultou” (Apêndice 3, p.16).
HA2	“Chegar-se à conclusão que aquela situação não carece de formação. Carece, sim, é de uma orientação de gestão” (<i>idem</i> , p.33).
HA3	“Normalmente faz-se uma análise de avaliação da formação que é apresentada na Comissão Consultiva” (<i>idem</i> , p.45). “Para também podermos avaliar e depois poder partir para o diagnóstico de necessidades de formação” (<i>ibidem</i>).
HA4	“Propor novas ações de formação. Em termos de formadores, também já foram sugeridos novos formadores” (<i>idem</i> , p.59).
HA5	“Essa própria avaliação da formação pode resultar até num diagnóstico de necessidades, pode até pôr em causa o diagnóstico de necessidades que fizemos para a formação [...] fazer esses tais ajustes, essas tais melhorias e por aí, num processo de melhoria contínua que se pretende e se deseja, a avaliação da formação é importante e nós temos consciência disso” (<i>idem</i> , p.75).

Após avaliação da formação, verificamos que são tomadas medidas corretivas fundamentalmente de índole formativa com novas ações de formação, alteração de conteúdos, nova análise de necessidades.

Particularmente o HA5 declarou que essas correções proporcionam uma “melhoria contínua que se pretende e se deseja”. Este aspeto é extremamente relevante, pois possibilita o estabelecimento de um juízo de valor sobre as intervenções formativas, a sua finalidade e correção, de acordo com Cardim (2012).

Considerou-se pertinente verificar se os resultados da avaliação da formação são dados a conhecer aos formandos. Verificamos pelas respostas apresentadas no quadro seguinte que esta prática não é realizada por nenhum Centro de Formação.

Quadro 5: Informação dos resultados da avaliação da formação	
HA1	“Não. (Apêndice 3, p.15).
HA2	“Não fazemos sempre” (<i>idem</i> , p.32).
HA3	“Não” (<i>idem</i> , p.45).
HA4	“Não” (<i>idem</i> , p.59).
HA5	“Mais uma vez por conta dessa carência de recursos neste momento não estamos a desenvolver essa comunicação” (<i>idem</i> , p.75).

Uma vez que a formação estimula a reflexão no mundo do trabalho e contribui no setor da saúde para melhorar a qualidade da assistência, de acordo com Sarreta (2009), importou percebermos, na opinião dos responsáveis dos CF, se os profissionais dos hospitais encontram-se satisfeitos com as políticas e com as práticas de gestão da formação adotadas pelas entidades. Observemos o quadro seguinte com as respostas:

Quadro 6: Satisfação dos profissionais

HA1	“De uma forma geral sim, gostariam de fazer mais ações, em áreas mais que lhes dissessem respeito. Acho que no global, sim. Eu acho que também há aqui uma grande ligação da formação ao longo dos tempos, que acabou por criar uma dinâmica, ou seja, às vezes pergunto se a formação deixasse de existir se alguém dava por ela? Mas se calhar dava. Quero acreditar que sim” (Apêndice 3, p.16).
HA2	“Sim, pelo feedback, e isto num Hospital pequeno, as pessoas conversam” (<i>idem</i> , p.33). “Nós mudámos de uma prática em que nem sempre a formação era considerada horário de serviço [...] agora, há uma atitude, é para contabilizar as horas de formação, isso gerou muita satisfação nas pessoas” (<i>ibidem</i>).
HA3	“Há sempre algumas categorias profissionais que acham que não há formação para eles, nomeadamente a área administrativa nunca é muito abrangida, porque a formação como é muito específica na área da saúde, há sempre áreas que não conseguimos” (<i>idem</i> , p.45).
HA4	“De uma forma geral, sim. [...] Quer dizer, encontram, mas não conseguem ver o cumprimento legal das horas de formação que têm direito anualmente” (<i>idem</i> , p.59).
HA5	“Nós queremos acreditar que sim, mas não temos nenhuma evidência em termos de questionários (...) a adesão tem sido cada vez maior e temos também algum <i>feedback</i> , ainda que não seja escrito, pelo menos verbal das pessoas que nos vão falando, que nos vão dizendo, e congratulando algumas medidas, algumas iniciativas que temos e que denotam que estão satisfeitas” (<i>idem</i> , p.75).

A opinião foi praticamente unânime sobre esta questão, à exceção do HA3 que não foi preciso na sua resposta. Os entrevistados creem que os profissionais encontram-se satisfeitos, uma vez que o *feedback* tem sido positivo. A falta de evidência sobre esta matéria está presente nos hospitais, aliás o HA5 refere “queremos acreditar que sim, mas não temos nenhuma evidência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos perceber que na avaliação da formação produzem-se diversas dificuldades na sua produção. São aplicados em algumas ações instrumentos de avaliação dirigidos aos formandos para aferição das aprendizagens. É atribuído e reconhecido o valor da avaliação da formação, propriamente dito, no entanto, apresentam carência de recursos na avaliação do impacto. A legitimidade e a objetividade da formação parece inexistente. Emerge a aposta no desenvolvimento da função da avaliação por todos os Centros de Formação, pela essência que apresenta na valorização dos processos formativos, pela adequação à realidade que deve assistir.

REFERÊNCIAS

- Barbier, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas*. Porto: Porto Editora.
- Cardim, J. C. (2012). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- De Ketele, J. M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação* (p.51). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES ENTRE COLEGIO Y EL ESPACIO FORMATIVO NO FORMAL DEL FÚTBOL ESCOLAR

Abel Merino OROZCO

Universidad de Burgos

amorozco@ubu.es

Alfredo Berbegal VÁZQUEZ

Universidad de Zaragoza

abrbgal@unizar.es

Ana Arraiz PÉREZ

Universidad de Zaragoza

aarraiz@unizar.es

Fernando Sabirón SIERRA

Universidad de Zaragoza

fsabiron@unizar.es

Résumé : es activités parascolaires sont un complément de formation inexorable aux apprentissages formellement promus à l'école. Parmi les possibilités d'entraînement, les activités physiques-sportives se distinguent. Le football scolaire se démarque particulièrement par son volume de participation et d'implication. Les familles investissent illusions et efforts dans la construction d'un scénario socio-éducatif avec ses propres significations et valeurs, médiatisées par la concurrence.

Une conception d'étude de cas de modalité ethnographique est présentée. L'étude accompagne 101 écoliers lors de leur première et deuxième année de pratique du football par l'observation participante. 207 séances d'observation sont organisées entre les matchs, les entraînements et les récréation scolaires, complétées par des entretiens avec 21 de leurs enseignants. Les séances d'observation incluent les familles, les proches présents, les équipes rivales, les moniteurs et les organisateurs.

Les résultats classent quatre domaines de transfert d'apprentissage : (1) la *quasi-scolarisation*, qui représente la mobilisation des contenus curriculaires à l'école à travers le football ; (2) *socialisation médiatisée par le football*, qui se manifeste dans la composition microsociale de la classe et la promotion de leurs compétences sociales ; (3) la *construction d'une identité personnelle* d'éminence compétitive, qui implique une gestion émotionnelle et le développement conséquent de l'estime de soi, et (4) la capitalisation d'une *auto-évaluation* axée sur les résultats.

Finalement, le potentiel de communication pour la coordination entre les espaces de formation est valorisé. Le suivi des activités sportives doit maintenir les clés pédagogiques scolaires est rappelé.

Mots-clés: Transfert des apprentissages, Éducation non formelle, Initiation sportive.

TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES ENTRE COLEGIO Y EL ESPACIO FORMATIVO NO FORMAL DEL FÚTBOL ESCOLAR

La formación de los escolares se prologa más allá de las horas curriculares en el colegio. Una creciente oferta formativa extracurricular permite a las familias confeccionar un plan escolar deliberado, en el que ajustan deseos pedagógicos y posibilidades de acceso, a razón de horarios o cuotas. La participación en programas de actividades extracurriculares tiene potencial efecto positivo sobre habilidades académicas, sociales y conductuales (Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005). Esta tendencia implica que el tiempo del escolar está cada vez más organizada y orientada a su prospectiva académica y profesional (Strandell, 2013).

Dentro del abanico de posibilidades formativas, el deporte escolar goza de una alta participación, avalado por su pertinencia para canalizar las energías de los niños en edad escolar y el potencial para su socialización (Bailey et al., 2009), incluso desde su interés actual para combatir el sedentarismo infantil, dado que la educación física que se incluye en el currículo académico oficial no alcanza los estándares mínimos

recomendables (Vleck, Bailey, Vasickova & Scheuer, 2021). Precisamente, la primera consideración que no se debe obviar es que el acceso es restringido, pues la participación demanda esfuerzos económicos y temporales de las familias, que en muchos casos no pueden otorgarse, lo que define la actividad curricular, en muchos casos, como una oportunidad formativa para sectores privilegiados (Kuhn, Grusky, Cash, Churchwell, & Diamond, 2021).

En la actualidad confluye una masificación del fútbol como fenómeno social, en el que prima el espectáculo, con una participación privilegiada dentro de las opciones que se ofertan en el deporte escolar. La participación en el fútbol puede monopolizar tendencias microsociales en las aulas, lo que ejerce como atractivo, a su vez, para que otras familias participen, generando dinámicas en las que los acontecimientos que rodean al fútbol escolar se establecen como requisitos para socializar (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2020). Además, se justifica que una de las razones por las cuales el fútbol continúa siendo tan popular es que no requiere grandes capacidades, ni exige un gran derroche técnico y psicológico para una práctica habitual, en relación a otros deportes más específicos, dado que el déficit en algunas habilidades técnicas puede ser suplida con otras capacidades (Meylan, Cronin, Oliver & Hughes, 2010; Stolen, Chamari, Castagna & Wisloff, 2005).

La alta participación en la actividad como opción extraescolar es confluyente con una tendencia capitalista mundial. Aquí ha de entenderse que la emergencia de los deportes modernos surge en una sociedad decimonónica inglesa en la que existe un interés sobre la productividad y el rendimiento (Lara, 2013), y que la prevalencia del fútbol se ha valido de la aparición de un campo de producción que convierte en producto el fútbol, erigiéndolo como referente social y cultural (Bourdieu, 1990). Esto supone una nueva legitimación de la axiología que implican ciertas modalidades futbolísticas predominantes (Elias & Dunning, 1992). Por ello, Torreadella y Vicente (2017) tipifican que asociado al placer motriz que puede generar el fútbol escolar en el niño, también se han de considerar habilidades inherentes como el esfuerzo, la competencia, el máximo rendimiento o la jerarquía. En otras palabras, que el deporte no resulta educativo en sí mismo (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbreno, 1996), pero sí pone en valor socialmente ciertas habilidades que conviene reflexionar sobre su interés pedagógico, máxime entendiendo la inexorabilidad de la competitividad y la disciplina para la participación efectiva en el fútbol (Fraguela, Varela, Carretero y Peralbo, 2020).

Interés pedagógico sobre la actividad extraescolar del fútbol

El currículo español se nutre de ciertos principios de Pestalozzi en el que se pone en valor el interés por incluir la educación física como parte de una educación global y completa, posteriormente se incluyen ciertos valores y beneficios que se orientan hacia una vida saludable (Pastor, 2002). A inicios del siglo XX ya se recogía el interés de que el colegio prepare para la vida: una sociedad adulta que incorporaba el fútbol y, por ende, tenía interés su promoción escolar, ya que puede promover valores de interés como la deportividad (Rodríguez, 2008; Torreadella, 2013). Tanto la Institución Libre de Enseñanza, como desde la asignatura de Gimnasia Higiénica y Cultura Física (posteriormente Educación Física) se reforzaba el sentido que el deporte puede tener para la educación del niño: un discurso que cala curricularmente y que permite atender problemas sociales de salud (Vizúete, 2013). Esta línea converge con una línea espontánea de competición escolar, donde instituciones escolares y deportivas fueron asociándose para realizar pequeños torneos en emulación al deporte de alto rendimiento. Las competiciones fueron sofisticándose, sobre todo en el tercer

tercio del Siglo XX, ganando participantes y facilitó que los clubes deportivos se interesaran por estas competiciones infantiles, de modo que se establecieron vínculos entre equipos de fútbol y colegios para la promoción y monitorización de una actividad deportiva con niños en edad escolar (Hermoso, 2009; Merino, Arraiz y Sabirón, 2018).

La literatura científica de la actividad física extraescolar ha puesto su foco durante las últimas tres décadas, especialmente, en el estudio de la composición corporal y capacidad aeróbica, revelando un interés por cuestiones antropométricas y de la salud (Relova, Martín, Martínez & Guerrero, 2015), que guía una tendencia social por asociar la práctica de actividad física desde la infancia a la salud general. Pese a ello, continúa preocupando los altos índices de sedentarismo entre los jóvenes españoles, especialmente agudizado en el caso de las chicas y se reivindica una mayor intervención administrativa para dinamizar políticas que favorezcan la participación en las actividades extraescolares físico-deportivas (Reverter, Plaza, Jové & Hernández, 2014). De esta simbiosis entre los intereses curriculares y la inexorabilidad de la competición deportiva emerge el sentido que se acota hoy en día de 'deporte escolar', donde se incluye el fútbol. Bebiendo de una reinterpretación aforística del 'Manifiesto del Deporte' (UNESCO, 2015), Lapresa, Arana y Ponce de León (1999) aluden a una delimitación conceptual del deporte de acuerdo a su objetivo: alto rendimiento, recreación y escolar. Asimismo, el propio Ministerio de Educación considera la delimitación conceptual entre deporte escolar y deporte de alto rendimiento, de modo que se habla de dos constructos diferentes que no han de confundirse, especialmente con la desnaturalización deportiva que ha sufrido el deporte de alto rendimiento motivado por su mercantilización (Hijós, 2014). En este sentido, se continúa subrayando un deporte con firmes intenciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje holístico del protagonista: el niño. El deporte escolar se considera sinónimo de "iniciación deportiva", prima el juego frente al resultado y se parte desde la cooperación para la capitalización progresiva de las reglas básicas del deporte, es decir, se sitúa como base para un adecuado uso progresivo del deporte recreación y las competiciones de alto rendimiento (Giménez & Rodríguez, 2006; Lapresa et al., 1999). En definitiva, se recalca la importancia que tiene en estas primeras edades de práctica deportiva subrayar la presencia del referente educativo frente a otros intereses principalmente de índole competitivo.

Este estudio tiene por objetivo comprender las principales implicaciones educativas en la transferencia de aprendizajes entre el ambiente no formal del fútbol escolar y el colegio, a fin de procurar una optimización de las estrategias de coordinación y monitorización.

MÉTODO

Se desarrolla un estudio de caso de modalidad etnográfica, mediante la observación participante y el contraste con entrevistas semiestructuradas (Miles & Huberman, 2003). El estudio de caso se acota a la clave situada que supone la observación participante de 10 equipos de fútbol escolar de seis y siete años (Stake, 1999), las entrevistas semiestructuradas emergen como consecuencia lógica en el contraste de la observación (Angrosino, 2012) y permite incorporar al estudio a 21 maestros de educación primaria de los escolares que participan en el estudio. Estos maestros no suelen tener presencia física cotidiana en el escenario socioeducativo del fútbol escolar.

Trabajo de Campo y Participantes

El trabajo de campo atiende a las fases clásicas de entrada, permanencia en calidad de miembro y salida del campo (Taylor & Bogdan, 1986), a la que se añade el criterio, posterior, de restitución al campo, como fase en la que se devuelven y contrastan los resultados consolidados con los participantes (Sabirón, 2006). La entrada cuenta con los pertinentes permisos administrativos de las organizaciones públicas implicadas en la competición, consejerías de educación y deporte, así como el consentimiento informado de los participantes (Noreña, Alcalaz, Rojas & Rebolledo, 2012). La permanencia en el campo se prolonga durante un curso escolar con cada equipo durante dos años, asumiendo un rol y una pertenencia activa en cada caso (Adler & Adler, 1994). Se registran 204 sesiones de observación, que incluyen partidos y entrenamientos. Estas sesiones incluyen los diálogos intencionados, las situaciones fenomenológicas y las interpretaciones de los acontecimientos que implican a 101 escolares de seis años (tres niñas y 54 niños) y siete años (dos niñas y 42 niños). Se incluyen las familias que tienen una participación cotidiana en el escenario y a los 10 entrenadores de los equipos, que cuentan con la colaboración eventual de sus colegas. Los núcleos de interés se acotan a las evaluaciones que se realizan sobre el desempeño de los escolares, sus significados atribuidos, y las implicaciones formativas que se derivan de su capitalización. Los ciclos de recogida de datos, reflexividad y vuelta al campo (Angrosino, 2012), se contrastan con la incorporación de las entrevistas a 21 maestros de los colegios de los escolares (15 mujeres y seis hombres), quienes reflexionan sobre las implicaciones educativas y transferencia de la evaluación en el fútbol escolar. La salida del campo confluye con el final del curso escolar, aunque el último contacto coincide con las sesiones de restitución a cada equipo (Sabirón, 2006).

Análisis del dato

El diario de campo tiene un formato físico de libreta con hojas en blanco y se erige como el instrumento clave en la recogida del dato. Su estructura narrativa dispone dos columnas, la primera eminentemente fenomenológica, donde se incluyen situaciones, citas textuales, etc., y la segunda, interpretativa (Merriam, 2007). El registro narrativo del diario de campo se transcribe tras las sesiones de observación a soporte digital y se añaden reflexiones sobre el propio proceso investigador, que suponen la reorientación de los siguientes diálogos intencionados y entrevistas de contraste en las siguientes sesiones (DeWalt & DeWalt, 2002). La transcripción digital se precategoriza mediado por las utilidades del programa NVivo 11. Mediante la incorporación paulatina de las narrativas de las sesiones, transcripciones de las entrevistas y el uso del Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967), se consolidan las categorías emergentes. Los criterios de reflexividad, exhaustividad y contraste en la recogida del dato, permanencia y restitución al campo atienden a los criterios de cientificidad de credibilidad y transferencia en investigación cualitativa (Sabirón, 2006), aclarando que este estudio no persigue la generabilidad, si no la potencial transferencia educativa a escenarios equivalentes (Martínez, 1999).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El niño se educa en dos ambientes con concomitancias. Una sola educación en dos espacios diferenciados. Estos resultados vinculan los aprendizajes que el niño construye como un ser único e

irrepetible desde el ambiente no formal del fútbol escolar, complementariamente a los intereses reglados del colegio: indispensables y bidireccionales.

Cuasiescolarización

La cuasiescolarización aborda la capitalización de aprendizajes del niño asociados a propósitos de enseñanza formales, con anclaje desde la formulación de currículo. De modo previo, se indaga sobre la priorización que se dinamiza entre los ambientes formales y no formales que se desprende de la complementariedad de ambas formaciones, pues en ocasiones pueden solaparse propósitos o espacios.

Priorización

En un principio, el fútbol y el colegio se asumen como actividades complementarias, espaciadas en horarios e intenciones. Sin embargo, pueden producirse controversias cuando la atención a un ámbito implica la desatención del otro. Concretamente el colegio, recomienda que el niño dedique espacios para el estudio y la realización de deberes, lo cual pueden entrar en conflicto con la amplitud de actividades extraescolares que realizan, sus energías y los momentos dedicados a estar en familia. Desde el colegio existen reivindicaciones para que las familias no vuelquen sus esfuerzos sobre actividades extraescolares, con referencia explícita al fútbol, en detrimento de las actividades que se emprenden en la escuela.

Tutora 2º EP: “Yo la veo exagerada, muy exagerada -la implicación familiar-, porque yo he tenido alumnos que no me han hecho los deberes, entonces a mí no me parece mal no, me parece lo siguiente. Tienes que tener tiempo para todo en un fin de semana y luego aparte de tener tiempo, lo primero es lo académico. He llegado a tener alumnos que no me han hecho los deberes por eso, porque no tenían tiempo (...) Si no vas a un partido es un pecado... es como uuuuuh, no he ido a un partido. Y no le dan importancia a lo mejor a que su hijo, por ejemplo, no comprende un texto, a eso no le dan la misma importancia. Que tu hijo no entiende lo que lee, lectura comprensiva. No, lo importante es que mi hijo juega al fútbol y mete goles, todo el mundo se entera y yo me pongo la medalla y mi hijo tiene una medalla. Porque eso se ve más”.

Ciertos niños adquieren un gran compromiso con el fútbol, por lo que pueden pedir a sus familias que faciliten su asistencia a los partidos obviando otras actividades.

Nos cuentan los padres del portero, que no quiere ir a la comunión “porque es el portero del equipo”.

Generalización de Contenidos

Los maestros en los colegios tratan de vincular los contenidos curriculares a las experiencias vitales e intereses de los niños para favorecer su comprensión. El fútbol se erige como herramienta de provecho para captar la atención de los niños y ejemplificar a través de situaciones conocidas por los alumnos.

Tutora de 2º EP: “A mí me viene muy bien -el fútbol- para los problemas porque les pongo siempre meter goles, sacar goles, sacar de banda y así, entonces, hacemos relaciones de sumar, restar...eso me viene muy bien”.

Cercanía

Los adultos pueden utilizar las referencias al fútbol como estrategia para acercarse a la confianza del niño. Los adultos más afines al fútbol establecen un plano comunicativo desde esta perspectiva de manera fluida.

Tutor de 1º EP: “Yo no soy provocador de hablar de fútbol, el director sí, el director con cualquiera que engancha. Yo en clase, no. No sé, sin más, no es algo que me apasione, me gusta, pero igual también es mi manera de vivirlo. Y me parece que se ha sobredimensionado el fútbol en este país”.

Habilidades físico-técnicas de Educación Física

La educación física es la asignatura más afín a los contenidos que se desarrollan en el fútbol prebenjamín. Si bien, no están secuenciados en una misma lógica cronológica, convergen los esfuerzos por trabajar ciertas competencias. De este modo, en el fútbol se trabajan de forma explícita aprendizajes reflejados en el currículo ordinario de educación física.

El entrenador no conoce la lateralidad pédica de algunos de los niños, sobre todo los más pequeños, por lo que hacemos alguna prueba para comprobar la ‘pierna buena o pierna mala’ de alguno que no la tiene definida.

Hábitos saludables y salud

El fútbol tiene cierto compromiso por la promoción de ciertos hábitos saludables, como puede ser el calentamiento previo a la competición y los estiramientos, a nivel físico, o la promoción de una dieta sana, véase hidratarse adecuadamente y la obligatoriedad de traer fruta tras el entrenamiento. Estas iniciativas entren en una paradoja derivada de la permeabilidad del escenario y su no formalidad, donde aparecen se evidencian los comportamientos más espontáneos de los participantes.

Cigarro en mano amenaza el entrenador: “Como no traigas una pieza de fruta no juegas mañana”.

Socialización medida por el fútbol

El fútbol escolar se configura como una microsociedad con un entramado de relaciones complejo. El niño aprende a moverse como miembro en un deporte cooperativo en el que es el protagonista. Se requiere la complicidad con los compañeros para la mejora en la consecución de la victoria y la adaptabilidad a las demandas de los adultos. Las horas que las familias invierte en el escenario facilitan las relaciones de amistad entre los miembros del equipo: se configura un vínculo con una identidad en común.

Competencias sociales

El dinamismo del entorno competitivo del fútbol aporta claves específicas en la socialización del jugador. La lucha de los jugadores por demostrar ser el mejor ejerce de caldo de cultivo para el conflicto entre los niños. Estos momentos, se consideran oportunidades formativas para que el niño desarrolle habilidades sociales. La cooperación favorece el vínculo de los jugadores de un mismo equipo.

Tutora de 1º EP: “¿Son malos los conflictos? No, porque te vas a encontrar con esas situaciones a lo largo de tu vida, sino es en el fútbol es en otra cosa, lo que tenemos que tener claro es cómo le tenemos que ayudar al niño a gestionar esas situaciones”.

Socialización

Los participantes estrechan sus relaciones en un entorno con unas normas en común orientado hacia la victoria. Así, la competición de fútbol guía los contactos sociales que se van generando. Los jugadores con más aptitudes disponen de más oportunidades relacionales, pues se les contempla como elementos nucleares del rendimiento del equipo, mientras que los que evidencian menos aptitudes o ni siquiera les gusta el fútbol han de desarrollar otras estrategias para la socialización, pues la vía del fútbol le relega a un plano secundario.

Dentro del aula, los jugadores que poseen un disfrute específico por el fútbol entablan una relación particular, pues se organizan en un grupo para poder practicar fútbol en los momentos de distensión de la escuela, generalmente recreos, comedores o momentos previos y posteriores al colegio.

Maestro de Educación Física: “A los que les gusta el fútbol, realmente son los que más se juntan”.

Construcción de una identidad competitiva

El niño forma desde los seis años su identidad en un entorno competitivo que repercute en la construcción de su autoestima. El niño debe capitalizar las expectativas que se generan respecto a su actuación motriz para adaptarse a esas demandas dentro de un rol asumido en el equipo.

Expectativas

Las expectativas que genera el entorno adulto sobre los equipos se afianzan como los objetivos a alcanzar. El resultado final implica que los participantes han de asumir la derrota o la victoria consecuentemente. La victoria y el buen ambiente del grupo acompaña a atribuir unas expectativas atas sobre el grupo, que han de cumplirse para mantener el ambiente.

El coordinador de un club con varios equipos me comenta sobre un en el que los jugadores de sus equipos están seleccionados: “Con estos gozamos mucho (...) me da cosa hasta que pasen a fútbol a categorías superiores de bien que lo hacen”.

Perfil atribuido

El fútbol es una actividad extraescolar voluntaria y libre; sin embargo, se estereotipa un modelo de jugador de fútbol competente. Los niños que responden a las características de dinamismo motriz y buen aptitud, liderazgo y un temperamento competitivo se considera que tienen los rasgos pertinentes para el fútbol. Al contrario, especialmente desde el colegio, sorprende que los niños que no cumplen este patrón se encuentren cómodos en esta actividad deportiva, aunque la permanencia en el escenario adapte progresivamente a estos niños a presentar ciertos rasgos atribuidos, especialmente en la búsqueda de la competitividad.

Maestro de Educación Física: “Si ahora nos sentamos y vemos una clase de Educación Física, podríamos decir sin conocerlos quién de ellos practica fútbol o alguna modalidad deportiva fuera del colegio. Nada más que a simple vista, por su desenvoltura dentro del juego”

Gestión emocional

El niño ha de demostrar su competencia en un deporte muy permeable a las emociones que afloran entre los participantes. Se generan situación de estrés que han de resolverse eficazmente para alcanzar la

victoria. Para ello, se requiere un estado emocional adecuado y pertinente a la tarea a realizar, tanto por defecto como por exceso se pueden dar situaciones en las que el participante se desborde y se aboque hacia el fracaso. Algunos de los aprendizajes más significativos para el niño se construyen en coyunturas competitivas con altas dosis de emociones entre los participantes, previo entrenamiento en situación más calmada.

El entrenador lamenta sobre un jugador en un entrenamiento: “Pero qué poca sangre, ¡madre mía!”.

Al día siguiente del torneo, aunque a mediodía, el entrenador exige a los niños que “no estéis como ayer, que estabais todos dormidos”.

Moralidad competitiva: lo bueno y lo malo.

Los jugadores se clasifican según su calidad y la ejecución de las actividades de acuerdo a los cánones y expectativas de quien las promueve y asiste al evento. Los propios niños se hacen conscientes de quienes son los jugadores buenos, los regulares y los malos. Desde esta óptica el niño asimila su rol en el equipo, desde unos inicios más ingenuos, en los que se piensa que pertenece al grupo de los buenos.

Gol en contra. La represalia de la rabia las recibe el portero que el entrenador ha puesto en este partidillo de entrenamiento: le agarran, le pegan un balonazo y le golpean. Los jugadores entienden que cualquier otro compañero con más aptitudes habría atrapado el balón.

Maestra de EP: “Este año llegaban el lunes a clase y, cuando daban el parte, le reprendían “y perdimos por tu culpa”.

Evaluación

La atribución del valor que tiene cada participante en el fútbol se hace de modo eminentemente resultadista. El resultado cimienta las bases para que el entorno adulto juzgue a los niños. Los familiares emiten juicios diagnósticos a los jugadores de manera concurrente en un entorno de competitividad: las comparaciones son la base de la atribución de los diferentes niveles competitivos a los niños. El niño genera su propia evaluación según el acompañamiento adulto que se hace de su actividad, del éxito del equipo y su participación en él. En un sentido de proceso, la sucesión de aprendizajes de procedimientos futbolísticos favorece que el niño vivencie su propio crecimiento personal.

Arbitrariedad

Entre los adultos no existe, ni mucho menos, una lógica parametrizada que atribuya la aprobación o reprobación de una acción motriz al esfuerzo o actitud del niño. Aunque se es conocedor de que la evaluación del niño debiera atender las propias capacidades del niño, la tendencia innata en el fútbol es a establecer juicios concurrentes de acuerdo al resultado de juego.

Un jugador de seis años me comenta frente a su compañero: “Él nunca ha metido un gol”.

El compañero se indigna: “¡Sí, sí he metido!”

El primer jugador aclara: “Bueno, metiste uno, pero yo muchísimos”. Aunque ni siquiera es cierto

Autovaloración

Consecuentemente al escenario en el que participa, el niño se construye unos parámetros autoevaluativos de eminencia cuantitativa. Su éxito se puede cuantificar. La superación del rival y de sus registros implica una evaluación positiva. Se consideran las acciones individuales y el resultado del equipo.

Pregunto a una niña que está algo seria durante un partido que qué le ocurre: “Que la he tenido a huevo y la he fallado”.

Un jugador apenas ha tocado dos balones en un partidillo de entrenamiento, pero viene orgulloso donde nosotros y nos dice: “¡Hemos ganado 10 a 0!”.

RELACIONES INTERCATEGORIALES Y CONCLUSIONES

La figura 1 presenta las relaciones intercategoriales. Los aprendizajes que el niño construye en el fútbol escolar tienen implicaciones en su desarrollo holístico como persona. El autoestima del niño ejerce como producto final de los aprendizajes que vivencia. La evaluación que se hace de su actuación tiene especial impacto sobre su autoestima y le ayuda a calibrar sus propias expectativas formativo-deportivas. Además, su socialización mediada por el fútbol y sus aptitudes físico-técnicas, que se representan en su equipo en una moralidad competitiva, afectan a la construcción saludable de su autoestima. El sentimiento de éxito o fracaso ayuda al niño a establecer una priorización en las actividades formativas, donde el fútbol puede ocupar un lugar muy relevante, sublimando otros y facilitando la relación social de confianza con aquellos con mismos intereses.

En la construcción de la identidad competitiva, la gestión de las emociones que facilita el fútbol resulta una clave explicativa, pues afecta a las estrategias de socialización que el niño emplea, tanto en el ambiente formativo-deportivo, como en otros contextos. Las situaciones que generan incertidumbre emocional son aprovechadas en el colegio para promover el aprendizaje de contenidos generalizables en la vida en el que se ponen en juego diferentes competencias sociales, así como la promoción de hábitos saludables.

Sobre el niño que practica fútbol recae una atribución de alumno dinámico, apto, con habilidades físico-técnicas y temperamento competitivo, que genera unas expectativas sobre su rendimiento en el fútbol. El niño debe gestionar su competencia en un entorno de eminencia evaluativa, donde las evaluaciones resultadistas del entorno adulto se transfieren a la autoevaluación que hace el niño de sí mismo, para adecuarse a una moralidad competitiva que dictamina lo que está bien de lo que está mal según el rendimiento competitivo.

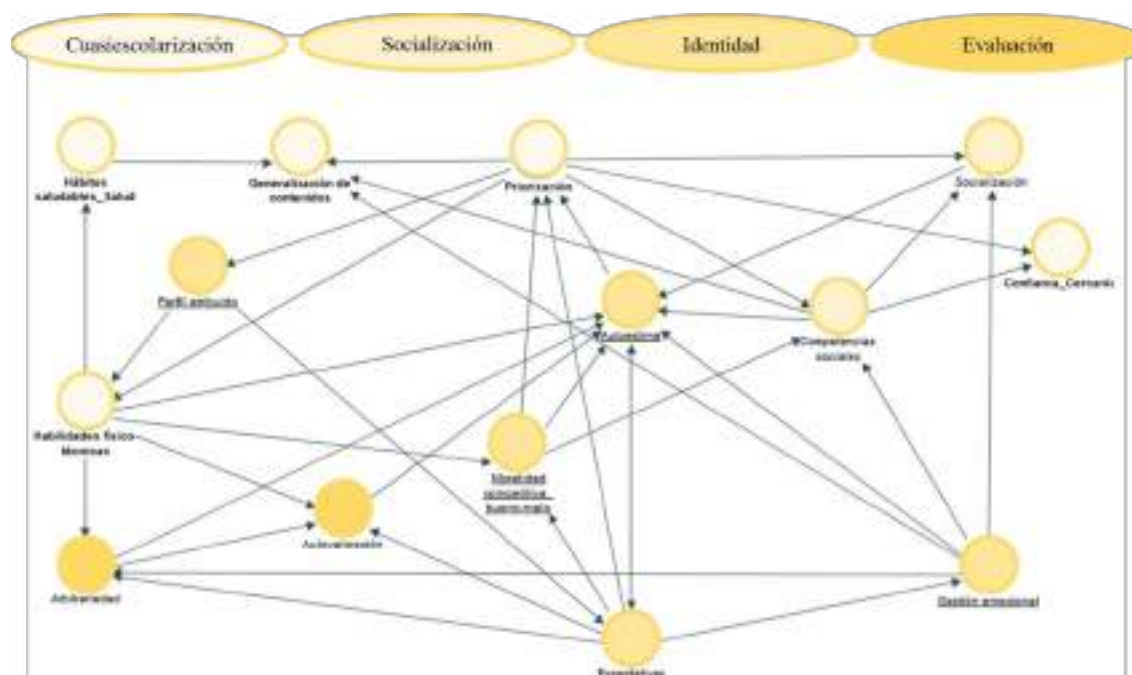


Figura 1. Relaciones intracategoriales de la macrocategoría Transferencia de Aprendizajes.

REFERENCIAS

- Adler, A., & Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.376-392) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Cruz, J., Boixadós, A., Torregrosa, J., & Mimbreno, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del deporte*, 4, 111-132.
- DeWalt, K.M., & DeWalt, B.R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de cultura económica.
- Fraguela, R., Varela, L., Carretero, M. & Peralbo, E.M. (2020). Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus. *Frontiers in psychology*, 11, 491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00491>
- Giménez, F.J., & Rodríguez, J.M. (2006). Buscando el deporte educativo ¿Cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45.

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Hijós, M.N. (2014). El caso Boca Juniors: Del juego y la práctica recreativa a la consolidación de una marca internacional. *Lúdicamente*, 6.
- Kuhn, A. W., Grusky, A. Z., Cash, C. R., Churchwell, A. L., & Diamond, A. B. (2021). Disparities and inequities in youth sports. *Current sports medicine reports*, 20(9), 494-498. doi: 10.1249/JSR.0000000000000881
- Lapresa, D., Arana, J., & Ponce de León, A. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol.
- Lara, H. (2013). Visión Sinóptica de la Historia de la Educacion Física. *Motricidad y Persona*, 12, 41-46.
- Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S., & Lord, H. (2005). *Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612748>
- Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2018). De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte. *Cultura, ciencia y deporte*, 13(38), 175-182. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1073>
- Merino, A., Berbegal, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2020). Sports monoculture and vehicular jargon in the educational value of school football in Spain. *Culture and Education*, 32(3), 583-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785157>
- Merriam, S.B. (2007). *Qualitative research and case study applications in education (2ªEd.)*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Meylan, C., Cronin, J., Oliver, J. & Hughes, M. (2010). Reviews: Talent identification in soccer: The role of maturity status on physical, physiological and technical characteristics. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(4), 571-592.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ª Ed.)*. Paris: De Boeck Université.
- Noreña, A. L., Alcalaz, N., Rojas, J. G., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Pastor, J.L. (2002). *Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990)*. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 199-214.
- Relova, S., Martín., I., Martínez, E.J. y Guerrero, L. (2015). Programas de actividad física extraescolar. Revisión de la literatura. *Salud pública de México*, 57(6), 568-576.
- Reverter, J., Plaza, D., Jové, M.C. y Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevieja (Alicante). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 48-52.
- Rodríguez, J. (2008). *Historia del deporte (3ª Ed.)*. INDE.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2ª Ed.)*. Madrid: Morata.

- Stolen, T., Chamari, K., Castagna C. & Wisloff, U. (2005). Physiology of soccer: An update. *Sports Medicine*, 35, 501-536.
- Strandell, H. (2013). After-school care as investment in human capital: From policy to practices. *Children & Society* 27(4), 270–281. <https://doi.org/10.1111/chso.12035>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
- Torreadella, X. (2013). Crítica a la bibliografía gimnástica de la educación física publicada en España (1801-1939). *Anales de Documentación*, 16(1), 1-21.
- Torreadella, X., & Vicente, M. (2017). En torno a los orígenes del fútbol como deporte escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, 19(1), e018.
- UNESCO (2015). Manifiesto sobre el deporte. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 8(2), 51-73.
- Vizuite, M. (2013). El Deporte en la edad escolar en la sociedad de los nativos digitales. Necesidad de un cambio de paradigma. En E. Segarra, A. García de Alcaraz, E. Ortega y A. Díaz (Eds.). *Deporte en Edad Escolar. Alternativas y modelos organizativos* (pp. 13-48). Murcia: Universidad de Murcia.
- Viček, P., Bailey, R., Vašíčková, J., Scheuer, C. (2021). Physical education and health enhancing physical activity – a European perspective. *International Sports Studies*, 43 (1), 36-51. <https://doi.org/10.30819/iss.43-1.04>

ESCALANDO UTOPIAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POTENCIAR O ENVOLVIMENTO PARENTAL PARA MELHORAR AS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS

Helena DUARTE

Estudante do curso de Mestrado em Ensino de Música, Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal; Professora no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, Faro
helenaduarte2@hotmail.com

Luísa ORVALHO

Professora da Escola das Artes, Investigadora do CEDH e Consultora do SAME, Universidade Católica Portuguesa, Porto
lorvalho@ucp.to

Resumo: Este projeto de intervenção pedagógica resultou do trabalho desenvolvido como professora de Violino e Orquestra que acredita que há possibilidades de mudança, através de iniciativas inovadoras contra-hegemónicas, centradas na tomada de consciência e de mobilização, veiculando a responsabilidade, a solidariedade, a colaboração e a empatia de todos os atores. O projeto interdisciplinar designado “Escalando utopias na educação musical: potenciar o envolvimento parental para melhorar as competências dos alunos”, alicerçado na aprendizagem baseada em projetos e na aprendizagem da resolução de problemas, realizou-se no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, no ano de 2019. A questão orientadora de partida desta investigação qualitativa, que seguiu uma abordagem metodológica de aproximação à Investigação-Ação e envolveu 103 participantes foi: *Em que medida a relação Escola-Família contribui para a motivação intrínseca, autorrealização e desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais nos alunos do ensino artístico especializado da música?* Aberto à participação da comunidade educativa, envolveu os professores das disciplinas de Classe de Conjunto do Conservatório: Orquestra Juvenil, Coro Infantil e Coro de Câmara, tendo culminado num concerto, com a colaboração dos pais e encarregados de educação dos alunos (que integraram o coro). O principal objetivo desta pesquisa foi estudar a problemática do impacto da interação social e apoio dos pais no processo de ensino e aprendizagem da música. Como técnicas de recolha e produção de dados privilegiaram-se os registos audiovisuais dos ensaios e do concerto final, o *feedback* qualitativo dos professores ao longo dos vários ensaios e os inquéritos de satisfação aplicados no final do concerto. A análise de conteúdo foi a técnica usada no tratamento e interpretação dos dados recolhidos durante o processo. Os resultados finais evidenciaram, após uma análise SWOT, que todos os intervenientes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de competências musicais e socioemocionais dos alunos, a revitalização do Projeto Educativo e Social do Conservatório e o reforço das relações Escola-Família, através do envolvimento colaborativo e ativo dos pais e encarregados de educação nas atividades de aprendizagem. Este reposicionamento de lugares reajustou perspetivas, permitindo afirmar que as relações pessoais e a interação social escalam utopias quando se manifesta a empatia, permitindo construir modos diferentes de pensar a educação artística e de vivenciar a música.

Palavras-chave: Ensino artístico especializado da música, envolvimento parental, interação social.

INTRODUÇÃO

As aulas de conjunto de Coro e Orquestra representam um ponto fundamental na organização e gestão curricular do Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC). Pelas suas características diferenciadoras estas disciplinas permitem o desenvolvimento de variadas competências de forma mais abrangente, com foco particular nas possibilidades de uma interação social positiva e enriquecedora. Nas aulas de instrumento, pelo contrário, pela sua individualidade intrínseca, a promoção da interação social é escassa, ou quase inexistente. No final do ano letivo 2018/2019, após reunião geral de professores, ficou claro que a qualidade das aulas de conjunto de Coro e Orquestra, quer a nível de motivação, comportamento, como também no que respeita ao desenvolvimento técnico-artístico, estavam aquém dos objetivos definidos. De modo a inverter este ciclo, nada promissor, no início do ano letivo 2019/2020 foi concebido o presente Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), denominado “Escalando utopias na educação: potenciar o envolvimento parental para melhorar as competências dos alunos”, com o objetivo de criar uma nova

dinâmica e dar um novo fôlego a estas disciplinas, através da integração dos pais e encarregados de educação como atores ativos nas atividades do CRAMC.

Com este PIP pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre a problemática do envolvimento parental no ensino artístico especializado da música e o seu impacto no contexto das aulas de conjunto, nomeadamente no desenvolvimento de competências técnico-artísticas e socioemocionais nos alunos que frequentavam as disciplinas de Coro e Orquestra no CRAMC. O culminar deste projeto traduziu-se num concerto singular, no dia 10 de dezembro de 2019, realizado no Auditório Pedro Ruivo, em Faro, aberto a toda a comunidade. A Orquestra Juvenil, o Coro Infantil, o Coro de Câmara e os pais e encarregados de educação dos alunos, evidenciaram no produto final - o concerto colaborativo - que o reforço das relações Escola-Família e o envolvimento parental, durante todos os ensaios e o concerto, potenciaram não só as competências musicais, mas também as competências socioemocionais, designadamente a autoestima, a motivação, o trabalho em equipa, aumentado o nível de satisfação de todos os *stakeholders* envolvidos.

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA CONSTRUÍDO NA BASE DA REVISÃO DO ESTADO DA ARTE

“É através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência” (Coutinho et al., 2009, p. 375).

O professor eficaz do século XXI é aquele que, de forma consciente e informada, é capaz de se reinventar, adaptando-se permanentemente a uma sociedade cada vez mais volátil, incerta, complexa e ambígua. Considerando que “as competências escolares e as competências socioemocionais são interdependentes e indissociáveis” (Carvalho et al., 2019, p.10), torna-se imprescindível operacionalizar estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de transformar o processo de ensino e aprendizagem numa experiência de enriquecimento académico, pessoal e social, capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Nóvoa (2009, p.23) defende que promover a aprendizagem “é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” e Roldão (2009) afirma que a missão do professor só pode ser bem-sucedida se o outro aprender. Cosme et al. (2021, p. 43), por sua vez, consideram fundamental diversificar as experiências de aprendizagem, valorizando “o protagonismo dos alunos como produtores de saberes” e incentivando “o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade”. Já o envolvimento ativo da família na concessão de estratégias de ensino e na participação da sua operacionalização é de extrema relevância na medida em que “a família é o núcleo da sociedade e é o edifício sobre o qual se constrói o potencial de cada indivíduo” (Carvalho et al., 2019, p. 27). São vários os estudos que apontam como fatores favoráveis ao desenvolvimento técnico-artístico e socioemocional dos alunos a motivação, a autorrealização, a interação social e o apoio parental (Meirelles, Stolz & Luders, 2014).

O presente PIP, alicerçado na aprendizagem baseada em projetos (PBL) e na aprendizagem da resolução de problemas, foi concebido, planeado, realizado e avaliado tendo presente os seguintes princípios enquadradores.

Project Based Learning (PBL) - Aprendizagem baseada em projetos

A metodologia do trabalho de projeto surgiu na primeira metade do século XX com o filósofo e pedagogo americano John Dewey, e foi dignificada pelo seu discípulo William Kilpatrick. Dewey, desenvolveu um novo conceito de escola centrada na criança, na qual os alunos aprendem envolvendo-se ativamente na aprendizagem, colocando “mãos à obra”, quebrando com o modelo tradicional de ensino vigente na altura, em que “a criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar” (Dewey, 1967, p.46). No novo paradigma de escola, o professor deixa de ensinar através da mera transmissão de conhecimentos e ou repetição da performance, para passar a ser o mediador facilitador responsável pela criação de situações e ambientes de aprendizagem em que os alunos, com a realização de atividades práticas contextualizadas, aprendem fazendo, refletindo sobre os seus sucessos e erros (Dewey, 1967). Para que a pedagogia de projetos corresponda aos princípios expostos, é importante que o professor esteja familiarizado com o processo de aprendizagem dos alunos, que seja conhecedor dos seus contextos sociais, das suas capacidades, dos seus pontos fortes e fracos, dos seus perfis de aprendizagem e das suas inteligências múltiplas. Assim, o professor deve estruturar o projeto de modo que as aprendizagens sejam significativas, capazes de serem assimiladas, compreendidas e sistematizadas (Prado, 2003).

De acordo com Vasconcelos et al. (2011) a metodologia de projeto baseia-se em 4 fases distintas. Na primeira fase, é definido o problema e todas as questões associadas: questões a investigar, dificuldades a eliminar e o tema a trabalhar. Na segunda fase, inicia-se a planificação e o desenvolvimento; a planificação necessita de um elevado nível de flexibilidade, antecipando a necessidade de eventuais reajustes; é delineado o que se vai fazer, como, quando e em que moldes, procura-se recursos e parcerias, adquire-se autorizações e informa-se os participantes. A terceira fase remete para a execução, na qual se realiza o projeto. Na quarta e última fase, divulgação/avaliação, procede-se ao levantamento das aprendizagens adquiridas pelos alunos, avalia-se a intervenção, a qualidade da pesquisa, a colaboração, o sentimento de entreajuda e as competências adquiridas pelos participantes.

Segundo Lamer e Mergendoller (2015), para a realização de um projeto deve-se ter em consideração cinco princípios chave: 1) Estabelecer conexões dos projetos com o mundo real; 2) Construir projetos bem estruturados que gerem aprendizagens significativas; 3) Incentivar a colaboração; 4) Favorecer a aprendizagem em um ambiente controlado pelo aluno; 5) Incorporar a avaliação durante todo o projeto (as cit. in Orvalho & Nonato, 2017, p.150).

A metodologia de projeto deve integrar diversas dimensões e exige uma constante organização e reorganização, sendo necessário que o professor saiba agir e possua a capacidade de se moldar perante as diversas situações. A aprendizagem do aluno é colocada no centro do processo e, auxiliado pelo feedback automático e inteligente do professor, cuja mediação é crucial (Prado, 2003), adquire autonomamente o conhecimento através da investigação, da recolha de informação, da resolução de problemas, do trabalho em equipa e do pensamento crítico, tendo consciência da sua autoria na aprendizagem. A PBL “tells us that it is possible for everyone to learn more and do better (...) and link the construction of knowledge and the development of competencies to real life and community problems” (Equipa Erasmus+, 2021, pp. 40-41).

Potencialidades do envolvimento parental no ensino artístico especializado da música – a formação de parcerias eficazes

A problemática do envolvimento parental conta já com uma vasta gama de literatura publicada. Não sendo um tema emergente é importante que se continue a investigar para que se produza conhecimento sobre o impacto desse envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, e neste caso particular, no ensino artístico especializado da música. Os pontos convergentes dos diferentes autores investigados são evidentes. Na perspetiva de Sichivitsa (2007, p.56) “parental influence has been identified as an important external factor affecting student motivation and persistence”, e o envolvimento parental constitui um suporte fundamental para ajudar os alunos a manterem um estudo regular e eficiente (Zhukov, 2009). Sousa e Sarmento (2011), por sua vez, afirmam que o êxito escolar e educativo das crianças, adolescentes e jovens está irrefutável e diretamente relacionado com o nível de interesse e implicação das famílias, nomeadamente dos encarregados de educação, na sua vida escolar. Sichivitsa (2007, p.62) acrescenta que “students were more confident in their own musical abilities when they thought that their parents not only enjoyed music personally, but were also supportive and encouraging of the students’ musical pursuits”. Por outro lado, os professores de música ocupam um lugar de destaque na vida dos seus alunos pelas oportunidades de criar momentos de significativa aprendizagem ao combinar experiências na escola e fora da escola e ao envolver ativamente os pais e encarregados de educação nas atividades (Sichivitsa, 2007). Assim, é importante referir que “a educação artística necessita de professores altamente qualificados que desafiem positivamente todos os estudantes e não só aqueles que são considerados como possuindo talento artístico” (Fernandes et al., 2017, p. 28). Neste sentido torna-se relevante fazer referência a Shinichi Suzuki, músico, filósofo, educador e influente pedagogo na educação musical do violino, que baseou a sua filosofia na convicção de que todas as crianças são capazes de aprender, desmistificando o conceito tradicionalista de que o talento é inato.

I can no longer bring myself to believe in what is commonly referred to as an inborn talent, be it musical, literary or any other form. (...) I have no doubt that people are born with hereditary physiological differences, but I believe that a person’s abilities grow and develop depending on stimulation from outside. (Suzuki, 1973, as cit. in Starr, 1976, p. 4).

Outro importante vértice na pedagogia de Suzuki é o envolvimento parental, elemento essencial na sua abordagem metodológica. Os pais e encarregados de educação ocupam o lugar de verdadeiros parceiros no processo de ensino e aprendizagem, dando continuidade ao trabalho do professor no estudo em casa (Starr, 1976). Para Sousa e Sarmento (2011, p. 192):

A vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, pelo impacto positivo que tem na sua integração, motivação e consequente desempenho, bem como na promoção da melhoria do nível de satisfação de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Neste sentido é fundamental que a “escola suporte e valide o envolvimento dos pais, fornecendo o apoio e as oportunidades necessárias para que se mantenham envolvidos na mesma” (Brain & Reid, 2003, as cit. in Fontes et al., 2011), tratando “os pais como parceiros na aprendizagem” (Hargreaves, 2003, p.45). Mas a tarefa de criar verdadeiras parcerias educativas eficazes entre Escola-Família exige um grande esforço e trabalho de equipa e, neste sentido, salientam-se alguns dos princípios orientadores identificados por Mata e Pedro (2021). Para estes autores é fundamental promover: i) uma escola “amiga” das famílias, que aposta numa comunicação bidirecional, adaptada à realidade do seu contexto educativo; ii) criar vínculos, através do estabelecimento de relações de confiança, proximidade e empatia, seguindo uma política de continuidade nas

ações e estratégias; iii) apostar numa cultura de aprendizagem adequada aos diferentes contextos; iv) acreditar convictamente no trabalho colaborativo, no respeito mútuo, recorrendo a uma abordagem inclusiva, com estratégias inovadoras e diversificadas, de modo a evitar a rotina e, simultaneamente, responder de forma efetiva às necessidades de todos os intervenientes.

Em síntese, na Figura 1 é apresentado um referencial sobre as competências sociais e emocionais descritas num estudo da OCDE, elaborado por Kankaraš e Suarez-Alvarez, em 2019, em que os autores categorizam e agrupam as competências socioemocionais em cinco grandes domínios. Este referencial foi utilizado como base conceitual no desenvolvimento e operacionalização de estratégias do presente projeto de intervenção.

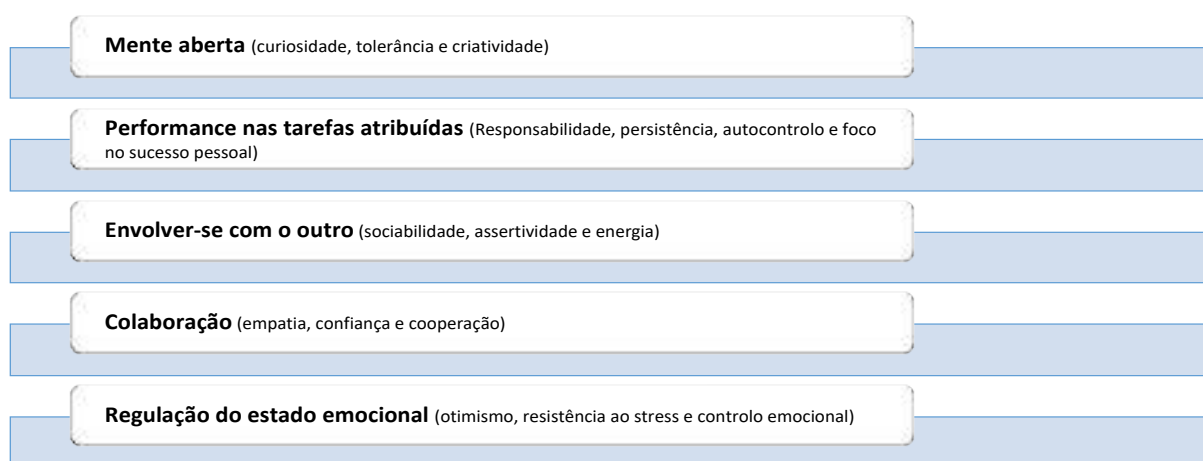


Figura 1. Representação dos cinco grandes domínios e as competências socioemocionais associadas, descritas no estudo da OCDE elaborado por Kankaraš e Suarez-Alvarez (2019)

METODOLOGIA

Seguindo uma investigação naturalista, de natureza qualitativa, optou-se por uma abordagem metodológica de aproximação à Investigação-Ação (I-A), centrada num estudo de caso do CRAMC, sustentada no modelo de Whitehead, cujas fases representam o ciclo utilizado neste PIP, sequenciadas da seguinte forma (Coutinho et al., 2009): 1) Sentir ou experimentar um problema; 2) Imaginar a solução para o problema; 3) Pôr em prática a solução imaginada; 4) Avaliar os resultados das ações realizadas; 5) Modificar a prática à luz dos resultados.

Esta abordagem, na pesquisa de I-A, pelas suas características, é retratada como uma das mais eficazes na melhoria das práticas educativas, na medida em que aproxima as partes “envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo (...); desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha (...); propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 375).

Objetivos da investigação

Os principais objetivos desta pesquisa passaram por promover e reforçar as parcerias eficazes entre Escola-Família, estimular o trabalho colaborativo e interdisciplinar, fomentar a interação social, desenvolver a motivação, a autoestima, as competências técnico-artísticas e socioemocionais nos alunos das classes de conjunto, e a autorrealização em contexto de aula de grupo no CRAMC

Participar num conjunto musical pode trazer inúmeros benefícios sociais, na medida em que promove a capacidade de integração, colaboração, cooperação, coesão social e sensibilidade emocional, favorecendo a aprendizagem dos alunos, e produzindo reflexos na sua autoestima, como defendem

(Hallam, 2012; O'Neil, 2017; Nijs & Nicolaou, 2021).

Design da investigação

Durante o mês de outubro de 2019 foi apresentada à direção pedagógica do CRAMC, a proposta deste projeto interdisciplinar e os seus objetivos, sendo desde logo identificados os intervenientes e a calendarização das atividades para a sua concretização.

Caracterização dos Participantes

De forma direta foram envolvidas no projeto as seguintes classes de conjunto do CRAMC: a Orquestra Juvenil, composta por 29 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, lecionada pela professora Helena Duarte; o Coro Infantil, composto por 32 alunos dos 6 aos 9 anos e o Coro de Câmara, composto por 10 alunos dos 12 aos 17 anos, ambos lecionados pelo professor Nuno Rodrigues, membro da direção pedagógica do CRAMC. Os professores Jean-Christian Houde e Rui Machado, foram convidados para reforçar a orquestra e os pais e encarregados de educação dos alunos para integrarem o coro. Assim, em palco estiveram 103 participantes. Para além dos docentes anteriormente mencionados, de forma colaborativa, todos os professores das classes de instrumento constituintes da orquestra (violino, violoncelo, flauta, clarinete, saxofone e trompete) foram imprescindíveis na preparação individual do repertório do concerto. Tal como refere Orvalho (2021, p.1), “o currículo integrador e globalizador exige trabalho colaborativo de articulação entre todos os professores, formadores e demais atores intervenientes no processo de educação e formação”.

Repertório do concerto

Tendo presente as recomendações de Zhukov (2009), a seleção do programa a executar teve em consideração o tempo disponível e o nível de dificuldade técnica e artística, de modo a ser adequado a todos os intervenientes neste projeto. Partilhando da mesma convicção de Hallam (2012), de que a conclusão de uma tarefa de aprendizagem com sucesso influenciará a autoestima e a motivação e terá impacto positivo nas tarefas posteriores, apostou-se sempre em criar condições inclusivas de sucesso para todos. Deste modo, e para que o concerto se tornasse efetivamente uma experiência de enriquecimento pessoal e académico, ficou definido o seguinte repertório:

- Gruber, F. (1818). *Noite Feliz*. Arranjo de Helena Duarte
- Cohen, L. (1984). *Hallelujah*. Arranjo de Helena Duarte
- Rodrigues, N. (2015) *Lança a Voz*

Calendarização do projeto

Na Tabela 1 identificam-se as atividades das fases de conceção e planeamento do projeto, e na Tabela 2 a calendarização dos ensaios e do concerto final.

Datas	Atividades de conceção e planeamento
setembro e outubro de 2019	De modo a fortalecer as relações Escola-Família, envolvendo os pais ativamente no processo de ensino e aprendizagem, foi elaborada a seguinte proposta de projeto interdisciplinar: a realização de um concerto de Natal colaborativo, com a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos e das classes de conjunto de Coro e Orquestra do CRAMC.
29/10/2019	Apresentação detalhada da proposta de projeto, para aprovação pela direção pedagógica do CRAMC.
30/10/2019	Resposta favorável à realização do projeto por parte da direção pedagógica. Convite, aceite no imediato, aos professores Rui Machado e Jean-Christian Houde para integrarem a orquestra como instrumentistas/professores convidados.
4/11/2019	Divulgação do projeto aos pais e encarregados de educação e recolha do seu consentimento informado para a participação dos seus educandos
5/11/2019	Distribuição, para preparação individual, das partituras do programa selecionado pelos alunos e professores envolvidos, assim como das letras e respetivas faixas áudio para os pais e encarregados de educação.

Tabela 1. Atividades das fases de conceção e planeamento do projeto

Data	Local	Horário	Formação (Orquestra/Coro/Pais)
19/11/2019	Sala 50 Sala 40 Sala 40	18h - 20h:15 18h – 19h 19h:15- 20h:15	Orquestra Juvenil, Prof. ^a Helena Duarte Coro Infantil, Prof. Nuno Rodrigues Coro de Câmara, Prof. Nuno Rodrigues
26/11/2019	Sala 50 Sala 40 Sala 40 Sala 50	18h – 20h:15 18h – 19h 19h:15-20h:15 20h:15 – 21h	Orquestra Juvenil, Prof. ^a Helena Duarte Coro Infantil, Prof. Nuno Rodrigues Coro de Câmara, Prof. Nuno Rodrigues Pais dos alunos, Prof. ^a Helena Duarte e Prof. Nuno Rodrigues
02/12/2019	Sala 50	19h – 20h:30	Pais dos alunos, Prof. ^a Helena Duarte e Prof. Nuno Rodrigues
03/12/2019	Sala 50	18h – 20h:15	TUTTI (Orquestra Juvenil, Coro Infantil, Coro de Câmara, e de pais, com os professores Helena Duarte, Nuno Rodrigues, Jean-Christian Houde e Rui Machado)
10/12/2019	Auditório Pedro Ruivo	17h30 19h	Ensaio Geral – TUTTI CONCERTO

Tabela 2. Calendarização dos ensaios e do concerto final

Técnicas de recolha e produção de dados

Como técnicas de recolha e produção de dados, além da observação direta e participante, privilegiaram-se os registos audiovisuais dos ensaios e do concerto final, o *feedback* qualitativo dos professores ao longo dos vários ensaios e os inquéritos de satisfação aplicados no final do concerto. Foram também registadas, em diário de bordo, notas de campo pessoais por parte dos professores envolvidos, durante os ensaios. Estas técnicas permitiram registar o desempenho dos participantes e avaliar os impactos do projeto.

Técnicas de análise e interpretação dos dados

Durante a realização deste PIP foi recolhido material empírico que permitiu fazer a análise de conteúdo de todos os registos e a interpretação da informação pertinente e fidedigna, recolhida pelos diferentes instrumentos e técnicas, à luz do quadro concetual teórico construído na base da revisão do estado da arte. Através das notas de campo pessoais, registadas através da observação direta e participante, nas reuniões de professores bem como do visionamento dos registos audiovisuais e da análise de conteúdo das

respostas aos inquéritos de satisfação, foi possível refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas, melhorar o desempenho e proporcionar um conhecimento mais sólido relativo à evolução do desempenho dos alunos e da participação dos pais, no decorrer de todas as fases do projeto.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a cuidada análise e interpretação de todos os dados recolhidos, pode-se afirmar que este projeto excedeu as expectativas iniciais. Uma análise SWOT aos resultados obtidos, evidenciaram que os laços entre a comunidade educativa foram fortalecidos, e a criação de parcerias eficazes entre Escola-Família foi uma vontade expressa por todos os envolvidos. O envolvimento dos pais e encarregados de educação no projeto foi em crescendo, ficando claro o desejo de uma política de continuidade nas atividades colaborativas. A interação social positiva, o espírito de cooperação e entreajuda foram constantes, tal como o sentido de compromisso com o programa a executar, revelado através do trabalho realizado durante, e entre, os ensaios e no concerto, tanto pelos alunos, como pelos pais e encarregados de educação e professores, ficando claro que os momentos de estudo em casa tornaram-se mais frequentes, assim como a vontade de autossuperação dos obstáculos. No decorrer do projeto a motivação intrínseca, a autorrealização, a autoestima e as relações interpessoais, foram evidentes e em crescendo, pelo empenho individual, postura em palco e trabalho em conjunto demonstrados pelos participantes, tendo culminado num concerto final com um elevado nível técnico-artístico.

Algumas das principais razões justificativas para a resistência de alguns pais e encarregados de educação de participarem ativamente no projeto foram: i) o medo de falhar perante a participação numa experiência diferente; ii) se terem autoavaliado “sem talento” para atividades musicais e impossibilidades; iii) considerarem o número de ensaios insuficiente para se sentirem verdadeiramente seguros na performance e integrados no grupo; e iv) incompatibilidade com o horário das atividades.

Mas o maior constrangimento, que impossibilitou a continuidade da realização de projetos com o envolvimento e participação das famílias no CRAMC, foi o galopar da pandemia de COVID-19 no início do ano de 2020.

Alguns dos testemunhos, na primeira pessoa, de alunos, pais e professores, figuras ativas neste PIP, evidenciam o impacto que este projeto interdisciplinar teve nos seus intervenientes:

Adorei o concerto em que os pais nos acompanharam a cantar. Senti que pela primeira vez a minha mãe conseguiu perceber como funcionavam os nossos ensaios e um pouco do que é ser músico. Foi uma interação muito importante para mim e que me fez muito feliz. Mesmo não tendo nenhuma experiência a cantar, os pais saíram-se muito bem e conseguimos em conjunto construir uma memória que me é muito querida. (Ana Rita Almeida, aluna do CRAMC)

Os ensaios e o concerto com a orquestra juvenil do Conservatório foram experiências muito enriquecedoras a diversos níveis. Para quem não sabe cantar e nunca tinha cantado em público teve o impacto da novidade e o stress de estar num palco a cantar com muita gente e para muita gente! Teve também o atrativo de cantar com uma orquestra composta por jovens a tocar ao vivo. Finalmente, e o mais importante, um desses músicos era a minha filha e isso deixou-me muitíssimo orgulhosa. Foi uma experiência que me deixou muito feliz! (Anabela Romano, mãe e encarregada de educação).

Considero que foi uma experiência muito positiva e especial. É sempre bom criar boa música e partilhar o palco com alguém, especialmente se é alguém que nos é muito querido. No meu caso, a pessoa da minha família que cantou foi o meu pai, que, juntamente com a minha mãe, é quem mais me apoia e ajuda no meu percurso

musical. O facto de neste concerto não sermos só nós, alunos, a estar em palco e a sentir o "nervoso miudinho", mas serem os nossos pais a partilhar esse sentimento connosco, na minha perspetiva, fez com que pudessem perceber melhor o nosso lado, no sentido em que tiveram a oportunidade de compreender como é tocar em público e gerir as emoções durante uma performance. (Cíntia Sebastião, aluna do CRAMC)

Foi com grande prazer e alegria que aceitei participar num coro de pais e familiares para actuar no concerto de Natal de 2019 com a Orquestra Juvenil do Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.

Embora eu até goste de cantarolar pela casa, estar em público a cantar representou um pequeno desafio, pois confrontou-me com uma série de dificuldades que só se sentem quando se vai mesmo estar em palco: saber minimamente bem as letras das canções, acertar a letra com a música, perceber qual o melhor tom para cantar e como integrá-lo com os outros elementos do coro. Enfim, embora se tratasse de uma curta experiência, deu para sentir e valorizar ainda mais o tipo de dificuldades que se sentem quando se vai para palco. Foi uma pequena amostra que contribuiu para eu valorizar ainda mais os alunos de música e todo o trabalho que está por trás, quando efetuam uma apresentação.

Doutro ponto de vista, esta atuação promoveu um contacto diferente entre os pais, e entre pais e filhos, e permitiu-me partilhar esta experiência com a minha filha, o que é sempre inesquecível! (Paulo Sebastião, pai e encarregado de educação)

Fui convidado pela Professora Helena Duarte para participar neste projeto/concerto. Este projeto proporcionou, desde logo, uma ação integral e unificadora entre todos os intervenientes, na medida em que promoveu a interdisciplinaridade e articulação transversal das disciplinas de Classe de Conjunto de Orquestra, Coro Infantil e Coro de Câmara no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.

Dada a sua componente prática, o projeto foi muito bem recebido por parte dos alunos e dos encarregados de educação (que contou com uma participação da esmagadora maioria), que viram nele uma plataforma didática bastante aliciante e motivadora para a aprendizagem das áreas correspondentes. Pode-se dizer que foi uma abordagem "hands on approach", e os resultados foram prometedores.

Esta proximidade entre professores, alunos e encarregados revelou-se ainda mais produtiva no sentido em que houve entreajuda e cooperação, culminando com uma apresentação em público para a comunidade escolar, que foi um enorme sucesso. Este projeto veio fortalecer ainda mais os laços de cooperação e proximidade entre todos os elementos em que nele participaram, quer no empenho de todos os alunos, quer no envolvimento dos pais que tiveram um papel fundamental para a instrução e edificação dos seus alunos, assim bem como para o processo de ensino-aprendizagem do ensino artístico vocacional de música. (Rui Machado, professor de Formação Musical no CRAMC).

O reajustamento de lugares permitiu que a empatia se manifestasse. Para os alunos foi muito importante demonstrar aos pais, *in loco*, o que significa pisar um palco com stress, adrenalina, alegria, e até frustração. E aos pais, tornou possível perceber aquilo que as palavras, por si só, não conseguem exprimir.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta iniciativa realizada no CRAMC com muito sucesso, teve inúmeros aspetos positivos, entre os quais se salientam: i) ter demonstrado à comunidade que é possível aprender e trabalhar por projetos (PBL) de parceria entre Escola-Família, tornando estas duas estruturas sociais, equipas que se complementam; ii) aos pais e encarregados de educação mostrou a natureza e potencialidades do ensino artístico especializado; iii) a todos os participantes revelou os impactos no desenvolvimento integral dos alunos, tal como afirmam Fernandes et al. (2007, p. 28):

É necessário que se perceba que (...) as artes são áreas de estudo que, tal como o Português a Matemática e as Ciências, possuem conteúdos rigorosos e elevados standards de realização (...) Não restam hoje dúvidas que a educação artística beneficia o desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos estudantes (...) Estudos recentes apontam para fortes relações entre o ensino-aprendizagem das artes e as aptidões cognitivas fundamentais subjacentes ao domínio de outros aspetos centrais da educação como as aprendizagens da leitura, da escrita e da matemática.

Tal como defende Hallam (2010, p.278) “success in music can enhance overall feelings of confidence and self-esteem, increasing motivation for study more generally” e “os efeitos positivos de uma participação musical ativa no desenvolvimento pessoal e social, só ocorrerá se for, acima de tudo, uma experiência agradável e gratificante” (Hallam, 2012, p. 30). Os alunos que participaram ativamente neste projeto revelaram-se felizes, motivados e realizados na sua aprendizagem musical, independentemente das dificuldades que foram superando progressivamente, confirmando que “o estudo de música se associa à melhoria da qualidade da própria vida” (Mónico, L., Santos-Luiz, C. & Souza, D., 2015, p.107). Como em qualquer relação saudável, também na educação, o sucesso dependerá da colaboração ativa das diferentes partes na construção do puzzle do saber, do saber fazer, do saber ser e estar e viver em conjunto. Assim, “tendo como referência os sistemas família e escola, e partindo da evidência de que o indivíduo é simultaneamente filho, aluno e cidadão, assume-se que a educação compete, simultaneamente e sem subalternidades, a pais, professores e sociedade em geral” (Sousa & Sarmento, 2011, p. 192).

REFERÊNCIAS

- Carvalho, Á., Amam, G., Almeida, C., Xavier, M., Santos, B., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I., Leal, P., Marta, F. & Moita, M. (2019). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar 2019*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, (2), 455-479.
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Equipa Internacional dos Países Participantes do Projeto Europeu n.º 2018-1-PT01-KA202-047463, do Programa Europeu ERASMUS+ (2021). Azevedo, J. & Orvalho, L. (Coords e Supervisores Científicos). *Schools 4.0. Innovation in Vocational Training and Education*. [e-book, outubro 2021]. ISBN: 978-989-53347-0-4. <https://epatv.pt/e-book-schools4.0>
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico: Relatório final*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5501>
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), 157-174. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3335>
- Hallam, S. (2010). The Power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269 - 289.

- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (138), 29 – 34.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Kankaraš, M. & J. Suarez-Alvarez. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. ME, DGE
- Meirelles, A., Stolz, T. & Luders, V. (2014). Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. *Música em Perspectiva*, (7), 110-128. <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v7i1.38135>
- Mónico, L., Santos-Luiz, C. & Souza, D. (2015). Benefícios da aprendizagem musical no desempenho académico dos alunos: A opinião de diretores e de professores do Ensino Básico português. *Revista Lusófona de Educação*, (29), 105 - 119.
- Nijs, L. & Nicolaou, G. (2021). Flourishing in Resonance: Joint Resilience Building Through Music and Motion. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666702>
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Repositório da Universidade de Lisboa
- O'Neill, S. (2017). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Journal Music, Psychology and Education*, (1), 35–43. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2394>
- Orvalho, L. (2021). Moving to the future. Ensino a Distância: desafios para a escola, professores e alunos. In *Revista TER*, n.º 41, janeiro-abril de 2021, pp. 1 – 13. Amar Terra Verde, Lda. Separada da revista. <https://isave.pt/wp-content/uploads/2021/05/41-web-isave-epatv.pdf>
- Orvalho, L., & Nonato, S. (2017). Ensinar e aprender por módulos. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.). *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 143-153). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/25165>
- Orvalho, L. (2021). *Aprendizagem baseada em projetos*. Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Sousa, M. M. de, & Sarmento, T. (2011). Relação escola-família. Desocultar obstáculos/adequar estratégias. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (10), 175-193. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3335>
- Starr, W. (1976). *The Suzuki Violinist*. Kingston Ellis Press.
- Zhukov, K. (2009). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3-12.

ADOECIMENTO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Janaina Zildeia da Silva PAIVA
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
janainajzsp@gmail.com

Elenise Faria SCHERER
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
elenisefaria@gmail.com

Resumo: Este artigo discute sobre o trabalho e o adoecimento docente na educação superior pública na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ao norte do Brasil. As instituições de ensino superior públicas foram atingidas por cortes de gastos públicos, sofreram transformações em suas estruturas funcionais e nos processos educacionais. Inúmeras reformas nos processos educacionais buscam tornar as universidades mais *modernas* para preparar sujeitos sociais mais produtivos para o mercado, como força de trabalho. Essas novas perspectivas universitárias, sobretudo os critérios de rendimento e produtividade acadêmica, contribuíram para a intensificação dos ritmos de trabalho e situações de adoecimento dos docentes. A imposição de novas metas com a produtividade acadêmica, vem afetando a saúde dos docentes, há um índice significativo de doenças físicas e de doenças mentais, essas doenças têm causado afastamento dos docentes de seus ambientes de trabalho.

Palavras-chave: Educação, Trabalho Docente, Adoecimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir das reflexões feitas na pesquisa realizada durante o período de 2014 a 2016, através do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS, ao realizar a minha dissertação sobre “As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na Pós-Graduação.”

Esta experiência foi fundamental para a elaboração da presente proposta de pesquisa, uma vez que após conhecer a rotina do trabalho acadêmico dos docentes, as condições de trabalho, bem como, a produção e o produtivismo no trabalho dos docentes da UFAM no âmbito da pós-graduação foi possível constatar, que alguns docentes já adoeceram em função das condições e da intensificação do trabalho na instituição. Esta realidade nos chamou atenção e nos impulsionou para propor uma investigação que analise a relação de trabalho e adoecimento dos docentes da UFAM.

De acordo com Paiva (2016) aponta-se que 40% dos docentes da UFAM relacionam que seus problemas de saúde têm relação direta com seu trabalho como docente. E através da qual foi possível perceber que todos os docentes entrevistados atuam na graduação e pós-graduação *stricto sensu*; em sua maioria, levam trabalho para casa, a fim de conseguirem cumprir integralmente suas atribuições rotineiras e ainda fazem parte de conselhos administrativos da Universidade.

A instituição da Pós-graduação também foi outro legado do regime militar. O reconhecimento da pós-graduação e a sua institucionalização são decorrentes da modernização da sociedade brasileira, visando o desenvolvimento científico e tecnológico, ou seja, ela foi um projeto muito bem articulado para tal finalidade. Ela foi instituída pelo Parecer nº 677 de 1965, e o modelo adotado foi o norte-americano (SAVIANI, 2008).

A pós-graduação *stricto sensu*, quanto a sua estrutura organizacional, está dividida em dois níveis hierárquicos, o mestrado e o doutorado, porém, o primeiro não é um pré-requisito indispensável ao segundo, ou seja, é possível cursar o doutorado sem ter a titulação de mestre (SAVIANI, 2008).

O Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado. O levantamento é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES/MEC). De acordo com o presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, há um crescimento no setor que precisa da cooperação dos estados, empresas estatais e iniciativa privada para aumentar o número de bolsas de pós-graduação (MEC, 2021).

Concluiu-se que as exigências oriundas da Pós-Graduação intensificaram o trabalho docente, sobretudo, quanto à produção científica; o investimento restrito do Estado nas Universidades Federais tem contribuído para que os docentes concorram a Editais nas agências de fomento, a fim de conseguirem recursos financeiros para suas pesquisas, visto que as condições de trabalho não têm garantido isso, e há um predomínio do produtivismo intelectual.

A escolha desta temática deve-se ao fato de que os professores vêm passando, gradativamente, por mudanças basais no seu trabalho, movidos pelas exigências de desempenho e as atuais mudanças do cenário socioeconômico que aceleram a busca por produções constante. Tais mudanças são alavancadas pela utilização de novas tecnologias educacionais, que servem de apoio ao professor, mas que também refletem na necessidade de comunicação e conexão constante, para além dos horários de aula, de preparação e registro das mesmas.

A temática escolhida trata-se de um assunto de grande relevância, pois irá destacar as peculiaridades que as tensões das políticas para a educação superior pública estariam levando ao trabalho docente, em consequência, ao adoecimento. Principalmente, pelas pressões das agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que estimulam o produtivismo e a competitividade entre os docentes. Sendo que, essas posturas das agências de fomento decorrem das características fundamentais do neoliberalismo, como o individualismo e a concorrência, enfim consiste em adequar todos os aspectos da sociedade ao modelo econômico e político vigente.

Apesar do trabalho conduzir a uma identificação e ser canal de sociabilidade, a saúde do trabalhador tem sido atingida, pois as condições inadequadas de trabalho, as quais tem levado ao adoecimento. Ao considerarmos o docente universitário como um trabalhador, o qual está também sujeito às mesmas normas de produção e reprodução do sistema, destaca-se a relevância de averiguar sobre seu trabalho dentro dessa conjuntura de implantação mundial das políticas neoliberais, as quais têm promovido transformações significativas nas características do trabalho e na gestão do ensino superior.

Há doenças inerentes à docência como Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT), lombalgia (dor na região lombar da coluna), disfonia (alteração ou enfraquecimento da voz), entre outros, sendo as doenças físicas mais fáceis de serem detectadas. Porém, as doenças mentais, principalmente, a Síndrome de *Burnout* e a depressão, as quais na maioria das vezes demoram muito tempo até serem diagnosticadas, são doenças silenciosas que passam despercebidas no cotidiano docente. A Síndrome de *Burnout*, que é intimamente relacionada ao exercício docente, e a depressão, que hoje é a segunda causa que mais afasta do trabalho. Hoje, a depressão só perde para LER / DORT, primeira doença que mais afasta trabalhadores de suas atividades. Porém essas duas, Síndrome de *Burnout* e a depressão, são as mais expressivas no contexto do adoecimento do docente em função de todas essas mudanças impostas ao mundo do trabalho do professor universitário.

MUNDO DO TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Quando as relações de dominação se sobrepõem ao homem, o trabalho se transforma em simples meio de subsistência, em uma atividade cujo único sentido é garantir a sobrevivência física. Na sociedade capitalista caracterizada pelas relações de dominação, pela divisão social do trabalho e pela divisão de classes, a alienação perpassa em maior ou menor intensidade a maioria das profissões, ou seja, o trabalho tende a ser alienado (BASSO, 1998).

Segundo o autor, o trabalho do professor se torna alienado quando seu sentido não corresponde ao conteúdo previsto dessa atividade, visto que, quando o sentido do trabalho docente é apenas o de garantir a sobrevivência por meio do salário, perdendo a real significação da profissão. O significado da docência é de fazer a mediação entre o aluno e os instrumentos culturais visando ampliar o entendimento da realidade.

Na atual fase do capitalismo a educação é sinônimo de empregabilidade, disso decorre o estímulo a inserção da população no ensino básico, do desenvolvimento de habilidades e competências na preparação para o trabalho. A docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, pois está submetido à lógica e as contradições do capitalismo (DUARTE; AUGUSTO, 2007).

A teoria marxista destaca três elementos que compõem a categoria trabalho, primeiro, o trabalho possui um propósito final, segundo, o trabalho é realizado sobre um objeto, e terceiro, o trabalho é feito por meio de instrumentos. Ainda de posse dessa teoria, o trabalho do professor tem por objeto o aluno e seus instrumentos são os conhecimentos e as habilidades adquiridas em sua formação e especializações. A personalidade do docente será uma qualidade produtiva na construção de sua função, de suas competências (DUARTE; AUGUSTO, 2007).

Segundo Duarte e Augusto (2007), são inúmeras as condições de precarização do trabalho docente, como, carga horária de trabalho extensa e intensa, as jornadas duplas ou triplas em outros espaços de trabalho, o elevado número de alunos nas turmas, a instabilidade do corpo docente, os baixos salários, dentre outros de ordem material. Há pelo menos três formas de contratação do docente, são eles, o trabalhador efetivo, o temporário e o precarizado.

Foi durante o período do fordista e do Estado Keynesiano, que a teoria do Capital Humano difundiu-se a ideia de que cada indivíduo deve investir em sua formação educacional para assegurar uma melhor inserção e remuneração no mercado de trabalho, pois uma melhor capacitação representava um aumento na produtividade. No período toyotista nas décadas de 80 e 90, a escola adquire o papel de formação para o emprego e fortaleceu a função econômica da educação para a competitividade das economias globalizadas (LEDA, 2006).

De acordo com Leda (2006), para a sociedade de acumulação flexível a educação é operacional ao capital, como qualquer outro tipo de mercadoria. O mercado educacional imprime a ideia que se o trabalhador possuir uma formação superior, ele terá mais oportunidades no mundo do trabalho. É nesse contexto permeado de controvérsias que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tendo que enfrentar a flexibilização dos direitos trabalhistas, a precarização das condições de trabalho, e também sofrendo com as exigências de níveis elevados de qualificação.

As atividades docentes do ensino superior, atualmente, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa, ou seja, o professor é remunerado de acordo com a sua produtividade. O que percebemos é a industrialização da ciência, no qual o pesquisador é transformado em operário, pois tem suas funções fragmentadas pela alienação do trabalho. O campo educacional tem se transformado em uma máquina de

diplomas, tanto de graduação quanto de pós-graduação, dado o aumento exorbitante de cursos pela iniciativa privada. Em contrapartida não há investimento suficientes no ensino público, visto que, este não gera lucros para o capital (LEDA, 2006).

O ensino superior privado passa a desempenhar a função de controlador social, através de uma educação de conformidade, sem criticidade e de uma possível inserção social, porém sem autonomia. Pela falta de concursos para as universidades públicas, o ensino privado tem empregado muitos profissionais, os quais precisam garantir sua subsistência (LEDA, 2006).

Na fase atual do mundo do trabalho, a classe trabalhadora vive em um clima de medo, desamparo, ansiedade e incertezas, geradas pela dominação do capital, à qual é propagada pela ameaça constante do desemprego, da redução salarial, da retirada de direitos conquistados, enfim pelo processo de alienação do trabalhador. Por isso, a necessidade permanente de se buscar a qualificação na tentativa de garantir empregabilidade (LEDA, 2006).

Assim, torna-se primordial a defesa pela centralidade do trabalho, pelo trabalho digno do docente no ensino superior, e o respeito pela sua importante função na construção do ser humano mais crítico. Tendo a pesquisa científica como ferramenta capaz de encontrar soluções para as necessidades da população e não a favor dos interesses do grande capital.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE

Diante da reestruturação produtiva, do acirramento da competitividade no mercado e dos constantes avanços tecnológicos, alterações significativas vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Novos e diferentes posicionamentos foram estabelecidos nas organizações. As organizações modernas passaram a exigir dos trabalhadores capacidade de inovação, habilidades para resolver problemas complexos, alto nível de comprometimento com os valores organizacionais (LUZ, 2007).

Nessa perspectiva, vários estudiosos, como Mancebo (2007), Cruz et al. (2010) dentre outros, têm se dedicado ao estudo sobre a precarização do trabalho docente, a redução de investimentos e a desvalorização da educação. Tais estudos deixam claro que as condições de trabalho, a precarização e a percepção que o professor tem de sua realidade profissional têm relação direta com sua saúde e que pouco se tem feito sobre o processo de adoecimento dos professores. Estudos apontam ainda, que as condições de trabalho e o adoecimento no trabalho coexistem no ambiente laboral dos professores. Sendo que, devido à naturalização das condições de trabalho, muitos docentes não percebem essa relação do trabalho com sua saúde.

Para Antunes (2005), uma vida com sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho, devido a condição omnilateral do homem. Além de ver o trabalho como “necessidade para satisfazer outras necessidades” como afirma Marx (1996a), o trabalhador busca se sentir útil, valorizado e, assim, realizar-se. As metamorfoses do trabalho contemporâneo, que prevê processos produtivos, organizações e gestão flexíveis, também se instala em contextos não industriais atingindo trabalhadores intelectuais, como o trabalhador docente.

O trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. A educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às condições do mercado por meio de estratégias que atendam aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Nessa situação, o setor educacional fica à mercê de critérios de eficiência e eficácia, em consonância com interesses do mercado, que alicerçam mudanças de

várias ordens no sistema de ensino. Essas mudanças tiveram uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários vinculados à universidade pública brasileira. As demandas para esses variam de acordo com as grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu.

Oliveira (2004, p. 1127), afirma que “as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

Tratando sobre a temática, Cruz et al. (2010) pontuam que os professores, tanto de escolas públicas quanto privadas, têm apresentado problemas de saúde que vão desde problemas de voz e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) até quadros de depressão, estresse e Síndrome de Desistência (*Burnout*), no qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho.

As pressões capazes de pôr em risco o equilíbrio psíquico e a saúde mental do indivíduo derivam da forma como o trabalho está organizado e atingem diretamente o envolvimento do trabalho e suas atividades, como também a questão das relações que se constroem entre os próprios trabalhadores (DEJOURS, 1994). A teoria dejouriana constatou que os indivíduos desenvolvem mecanismos de defesa individuais e coletivos para fazer frente ao sofrimento, e aos constrangimentos ligados ao trabalho. Nas estratégias defensivas individuais, o mecanismo de defesa está interiorizado e tem pouco impacto sobre a organização do trabalho. As defesas de negação, por sua vez, consideram o adoecimento e as injustiças uma coisa natural e são expressas por atitudes de desconfiança, individualismo, isolamento e banalização das situações desagradáveis do trabalho. Quanto às estratégias de racionalização, estas expressam uma forma de evitar a angústia, o medo e a insegurança no trabalho, buscando justificativas aceitas socialmente para situações dolorosas e desagradáveis, acelerando o ritmo de trabalho e de produtividade.

Os estudos de Codo et al. (1999) sobre a saúde dos professores indicam que as doenças que acometem esses profissionais advêm, dentre vários fatores, das condições impróprias para o exercício do magistério, principalmente pela organização do trabalho, com relação à pressão para cumprir os prazos, prolongamento do tempo que o professor gasta com o trabalho, cobrança por resultados e intensificação do trabalho docente.

As relações sociais de trabalho são fontes de satisfação e podem contribuir para minimizar o sofrimento, porém os docentes não estabelecem de forma satisfatória relações com os colegas de trabalho, há disputas profissionais no local de trabalho, falta de comunicação entre funcionários e inexistência de integração no ambiente de trabalho. Percebe-se que entre os professores doutores a competição é maior, devido às cobranças impostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com isso as relações socioprofissionais ficam afetadas.

Segundo Bianchetti e Machado (2009), os reflexos dessa cultura neoliberal, que vem se estabelecendo nesse segmento de trabalhadores da ciência têm repercutido de maneira preocupante na saúde física e mental dos pesquisadores brasileiros. Para as autoras, a distância entre o que a organização espera e o que o trabalhador realiza implica um custo humano que envolve dimensões psíquicas, físicas e cognitivas.

É difícil conviver com duplos sentimentos, frente essa realidade das condições do trabalho docente, como lidar com o prazer e o adoecimento, criação e destruição, emancipação e alienação, historicamente presentes na categoria trabalho. E ainda, como articular tudo isso, com individualismo e competição, negociação e cooperação. [...] os trabalhadores que sofrem por causa da intensificação do trabalho, do

aumento da carga de trabalho e da fadiga, ou pela “degradação progressiva” das relações de trabalho, como arbitrariedade das decisões, desconfiança, individualismo, concorrência desleal entre agentes, arrivismo desenfreado, etc. (DEJOURS, 1992, p.108).

Assim, diante dessa realidade vivenciada no campo profissional pelos docentes no ensino superior, se faz necessário entender essa relação entre trabalho e adoecimento, compreendendo como o resultado dessa questão pode refletir diretamente no trabalho e na saúde dos docentes da Universidade Federal do Amazonas. Como a política neoliberal e as alterações do mundo do trabalho, que adentram as universidades por meio do produtivismo acadêmico incidem diretamente na atuação dos docentes responsáveis pela formação profissional superior de futuros profissionais, bem como tem contribuído para o adoecimento físico e mental desses profissionais do magistério superior público.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 7 ed. São Paulo, Boitempo, 2005.
- BASSO, Itacy Salgado. *Significado e Sentido do Trabalho Docente*. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>. Acesso em 30 de mar. 2021.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer*. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p.49-90.
- CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docência (REID)*, v.4, p.147-160, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ujae.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEJOURS, Christophe. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.
- DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. *Trabalho docente: configurações atuais e concepções*, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2021.
- LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: João dos Reis Silva Jr.; João Ferreira de Oliveira; Deise Mancebo. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. 1 ed. Campinas: Alínea, 2006, v., p. 73-87.
- LUZ, Talita Ribeiro da. Reinterpretando valores do livre mercado: o caso Telemar-Minas. In: GARCIA, Fernando Coutinho; HONÓRIO, Luiz Carlos (Coord.). *Administração, metodologia, organização, estratégia*. 2.ed. Curitiba: Juruá, 2007. p.123-138.

- MANCIBO, Deise. *Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer*. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.20, n.1, p.74-80, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro, Volume I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996a.
- MEC. Ministério da Educação. *Número de Pós-graduandos cresce no Brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/18%200-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>>. Acesso em: 16/04/2021.
- OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- PAIVA, Janaina Zildéia da Silva. *As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação*. Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade – PPGSS da Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 27 de junho de 2016.
- SAVIANI, Dermeval. O legado do regime militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

A NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS ATORES INTERVENIENTES NA INCLUSÃO: UM DESAFIO PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Mariana Fenta ELIAS

Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologia
fentamariana@gmail.com

Maria Manuela NETO

Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologia
manuelanetopascoa@gmail.com

Maria Odete Emygdio da SILVA

Universidade Lusófona de Humanidades Tecnologia
p1529@ulusofona.pt

Resumo: A inclusão educativa, sobretudo, quando envolve alunos com necessidades específicas de aprendizagem, é um dos desafios da escola contemporânea. Sendo um processo que se vai construindo com a participação de todos os intervenientes, implica que essa participação seja articulada, para que a ação com os alunos seja a mais adequada possível. A valorização do papel de cada um e a articulação entre todos assume enorme importância, porque só assim contribui para a construção de uma sociedade equilibrada, participativa, solidária e, como tal, inclusiva e equitativa. Este artigo decorre da investigação que realizámos, que teve como objetivo analisar como se processava a articulação entre os intervenientes na inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem em Jardins de Infância (2) e escolas do 1º Ciclo (1) de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. De natureza qualitativa, teve como técnicas e instrumentos de recolha de dados: a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com pais (2), diretor (1), professores (3) e assistentes operacionais (4). O tratamento de dados foi realizado através de análise documental e de conteúdo. Concluiu-se que os entrevistados valorizavam a articulação entre todos e tinham consciência da sua importância para uma melhor inclusão desta população. No entanto, no que diz respeito a práticas de articulação, estas correlacionavam-se com as funções que desempenhavam: para uns realizava-se trimestralmente, de modo formal; para outros, processava-se, regra geral, informalmente, e para alguns, era frágil ou inexistente.

Palavras-chave: Escola contemporânea, Inclusão educativa, Necessidades Específicas de Aprendizagem, Articulação.

INTRODUÇÃO

A inclusão social e educativa é um tema amplamente discutido em Conferências e Fóruns Internacionais e muitos têm sido os documentos norteadores que decorrem dos mesmos, que chamam a atenção dos países para as situações de desigualdade e, conseqüentemente, de injustiça social, em que muitas crianças e jovens se encontram ao nível da sua escolaridade. A título de exemplo, referimos a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que decorreu de uma cimeira da ONU, realizada em 2015, na qual se definiram 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com a finalidade de erradicar a pobreza e potenciar o desenvolvimento económico, social e ambiental mundialmente, que os Estados Membros se comprometeram a implementar até 2030. Ao nível da educação, destacam-se as metas do Objetivo 4 deste Documento: assegurar uma educação inclusiva e equitativa, de qualidade, e que se processe ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Este é um dos desafios da escola contemporânea, perspectivada atualmente, de acordo com os Normativos jurídicos portugueses (DL 54/2018, de 6 de julho), como educação inclusiva.

A educação inclusiva, em particular, quando se trata de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, é um processo que se vai construindo, que implica, entre outras medidas, que os

intervenientes no processo educativo dos alunos articulem entre si o trabalho a desenvolver e desenvolvido com os alunos.

Este artigo resulta da investigação que realizámos, que teve como objetivo analisar como se processava a articulação entre os intervenientes na inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem em Jardins de Infância (2) e escolas do 1º Ciclo (1) de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. De natureza qualitativa, teve como técnicas e instrumentos de recolha de dados: a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com pais (2), diretor (1), professores (3 - 2 do ensino regular e 1 de educação especial) e assistentes operacionais (4).

Relativamente aos conceitos presentes nesta formação, entendemos por:

Inclusão Educativa: a educação de todas as crianças e alunos em escolas do Ensino Regular.

Educação Inclusiva: a educação que se processa na turma de pertença dos alunos, partindo do princípio de que a interação entre todos potencia aprendizagens significativas.

Necessidades específicas de aprendizagem: dificuldades de aprendizagem decorrentes de várias problemáticas, que precisam da implementação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Articulação: é a ação e/ou o efeito de colaborar.

INCLUSÃO EDUCATIVA: UM DESAFIO PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A escola deve ser entendida como promotora de inclusão, equidade e cidadania global, e da educação ao longo da vida, a partir de uma visão multidisciplinar e holística dos processos educacionais, que acompanhe e reconheça a diferença, e que aborde a diversidade (Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo o Aluno importa, 2019).

Assim, o desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspetos do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem, e os meios em que o progresso dos estudantes é avaliado e assistido (Manual para garantir Inclusão e Equidade na Educação – Educação 2030. Unesco: 2019, p. 13).

Os Documentos legais mais recentes relativamente à Inclusão educativa, numa perspetiva de Educação Inclusiva, são o DL 54/2018, de 6 de julho, que apresenta diretrizes para a Educação Inclusiva, o DL 55/2018, de 6 de julho, que define a autonomia e flexibilidade curricular, a Lei 116/2019, de 13 de setembro, que veio complementar alguns aspetos omissos ou menos explícitos nos Decretos atrás mencionados, e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Este quadro legal possibilita às escolas a implementação de projetos inovadores, que tenham em conta a diversidade da sua população escolar, mobilizando recursos necessários às questões de cada aluno (DGE, 2018).

Como referimos atrás, a educação inclusiva é um processo que se vai construindo com a participação de todos (órgãos de gestão, professores, assistentes operacionais, alunos, pais e comunidade).

A inclusão de qualquer aluno, mas particularmente no que diz respeito aos que têm deficiência intelectual ou problemáticas complexas, não pode restringir-se à partilha de um espaço comum, porque a interação entre pares é fundamental para a aprendizagem de todos. Atitudes facilitadoras da inclusão, por parte dos órgãos de gestão, é crítica para o seu sucesso. A cooperação entre profissionais, entre alunos e entre escola-família, são parte importante de todo este processo (Leitão, 2010).

Contudo, entre o propósito de uma escola para Todos, em que Todos participam de acordo com as suas capacidades, e as práticas instituídas, que tantas vezes estão “cristalizadas”, há ainda um enorme hiato que urge encurtar. Já não se trata de questionar a inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem. O problema reside nas respostas que a escola tem de implementar, rompendo com práticas instituídas, a maior parte das quais decorre, por um lado, de estereótipos, por outro, de falta de recursos humanos e materiais. Como temos vindo a acentuar, este é um dos grandes desafios que a escola contemporânea enfrenta, pese embora excelentes projetos que têm vindo a ser implementados com sucesso.

ARTICULAÇÃO ENTRE OS INTERVENIENTES NO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS: UM IMPERATIVO PARA A SUA INCLUSÃO

A inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem implica a criação de estratégias capazes de colmatar os obstáculos identificados no seu processo de aprendizagem. No entanto, pensar no “*quê*” e no “*como*” podemos/devemos ajudar os alunos a superarem estes desafios, suscita o conhecimento das suas capacidades, necessidades, e do seu percurso escolar (Hegarty, 2001).

No âmbito da organização da escola, a articulação entre os diversos atores que intervêm no espaço educativo, a intervenção da educação especial e/ou de outros técnicos, em cooperação com a educação e o ensino regular, bem como com a família, o apoio dos órgãos diretivos são fatores facilitadores da inclusão, que a investigação comprovou serem particularmente relevantes (Silva, 2019, p. 35).

Sabemos que inclusão é um processo que necessita do envolvimento e participação ativa de todos, e não só daqueles implicados no sistema escolar. As escolas fazem parte da comunidade onde se inserem, que só pode aperceber-se das capacidades de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, se houver colaboração/interação entre todos os intervenientes no processo educativo destes alunos. De acordo com Gisbert et al. (1986), a partilha de conhecimentos entre todos facilita a comunicação, uma relação de interdependência e de responsabilidade. É a partir de um sistema de colaboração que, segundo os estudos de Wood (1998); Federico, Herrold e Venn (1999), o conhecimento que advém de cada um dos atores intervenientes, a responsabilidade compartilhada e a expertise de cada um, constituem pontos-chave para a construção de estratégias que ajudem o aluno a desenvolver aprendizagens significativas. No entanto, essa colaboração “...precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos” (Glat, 2018, p.17).

Os programas que as escolas implementam para a inclusão destes alunos implicam uma estreita colaboração entre os docentes do ensino regular, os da educação especial, os pais, os técnicos que eventualmente apoiem o aluno e os assistentes operacionais. Sem um trabalho articulado, dificilmente poderá haver sucesso. Os professores do ensino regular, os professores de educação especial, os assistentes operacionais e as Família são, assim, quando em diálogo, em colaboração/cooperação, intervenientes que fazem a diferença neste processo para o sucesso ou para o insucesso dos alunos. Segundo estudos de McFadden et al (2017), Antunes (2015), Reis (2011) e Barata (2011), os docentes acreditam ser primordial a recolha de informação por parte de todos os intervenientes no processo, já que a mesma facilita a construção de um plano educativo mais ajustado às necessidades do aluno.

A família, em conjunto com a escola, pode propiciar momentos de colaboração com o objetivo de construir uma formação mais completa e adequada para todos os alunos. Isto só é exequível, quando os

encarregados de educação têm uma participação ativa na escola, e que a escola também promova momentos de escuta, troca e diálogo com os pais (Marques, 2011). Assim, torna-se mais fácil o conhecimento do aluno, das suas potencialidades e das suas dificuldades.

Os assistentes operacionais, sobretudo aqueles que apoiam as crianças do jardim de infância, têm um papel preponderante na inclusão de crianças com necessidades específicas de aprendizagem, visto que são esses profissionais os responsáveis pela higiene, alimentação, recreio, e no auxílio às atividades pedagógicas em sala de aula. Assim, não só o conhecimento sobre inclusão e educação inclusiva é importante, como a construção de estratégias para atuação, em diferentes momentos da rotina escolar, é indispensável. Como refere Guerreiro (2014) “os auxiliares de ação educativa desempenham um papel fundamental, executando um conjunto vasto de tarefas” (p. 29), contribuindo, assim, para o desenvolvimento global das crianças.

Ainda que os professores do ensino regular, os professores de educação especial e os assistentes operacionais trabalhem dentro da escola, esta articulação também se mostra ineficaz ou até inexistente (Neves, 2017), já que os momentos de troca e partilha sobre os casos restringem-se na passagem de recados ou assuntos mais pontuais. Já os momentos para discussão de casos, criação de estratégias e a elaboração de um plano ajustado às necessidades dos alunos tendem a não acontecer de forma colaborativa.

Assim, a valorização do papel de cada um e a articulação/cooperação entre todos assume enorme importância para que possamos garantir um processo de inclusão mais equitativo e que responda de forma ajustada a cada aluno.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa, de natureza a qualitativa, ocorreu em ambiente natural, no sentido de colher dados de forma descritiva, permitindo maior compreensão do objeto a ser estudado (Lüdke & André, 2013), com uso de dados primários adquiridos através de entrevista semiestruturada de cunho exploratório (Bogdan & Biklen, 1994). Teve como objetivo analisar como se processava a articulação entre os intervenientes na inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, em estabelecimentos de educação e de ensino (3 - 2 jardins de infância e 1 escola do 1º Ciclo) da rede pública de um Agrupamento de Escolas de Lisboa.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, a partir de um guião previamente elaborado e validado, com pais (2), diretor (1), professores do ensino regular (2), professor de educação especial (1), e assistentes operacionais (4). O tratamento dos dados processou-se através de análise documental e de análise de conteúdo, seguindo para tal, as orientações de Lüdke e André (2013); Tuckman (2012); Estrela (1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas permitiu perceber que todos entrevistados aceitavam bem a inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem e consideravam que este é um processo que deve envolver todos os intervenientes no seu processo educativo. No entanto, esta não era uma prática constante e tendia a ser de natureza informal e a ter pouca consistência.

Para os professores do 1º Ciclo entrevistados, a articulação com os pais foi importante para o conhecimento do aluno, se bem que se tenha processado, de um modo geral, informalmente; a articulação da docente do ensino regular com a docente da educação especial, tal como com os técnicos do Centro de

Recursos para a Inclusão, teve também um caráter informal, processando-se de acordo com a disponibilidade de tempo dos sujeitos; a diretora da escola, no entanto, referiu que a articulação com os pais do aluno se realizava trimestralmente, de modo formal, à semelhança do que acontecia com as docentes do ensino regular e de educação especial; os pais, por seu lado mencionaram que a articulação com a docente do ensino regular era realizada informalmente, quando iam buscar o filho à escola, e que a articulação com a docente de educação especial e com os outros técnicos foi inexistente; quanto às assistentes operacionais, a articulação com as educadoras e com a docente de educação especial, para umas ocorria em equipa, para outras era inexistente.

Sendo a articulação entre todos os intervenientes no processo de aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem um fator de extrema relevância, como a investigação tem comprovado e como facilmente se percebe que para estes alunos é necessário que haja um trabalho conjunto para que o seu processo não se fique por uma mera inserção na escola do ensino regular, os resultados desta investigação são preocupantes.

Se a escola é para todos os alunos, todos têm de sentir que fazem parte dela, o que implica que sejam bem acolhidos, que as suas potencialidades sejam reconhecidas e estimuladas, e que se criem estratégias de ensino e de aprendizagem que favoreçam a interação com os seus pares. Mas, a articulação entre docentes, pais, assistentes operacionais, e técnicos, não pode ser negligenciada. Os alunos são da escola e, como tal, a responsabilidade pela sua aprendizagem e inclusão é de todos os que participam no se processo. Será uma questão de organização da própria escola, como refere uma das entrevistadas, mas há necessidade de criar espaços para que o trabalho a desenvolver com estes alunos seja planificado e avaliado, quantas vezes (re)formulado.

Para cumprir as metas definidas para a escola contemporânea, que Portugal subscreveu em Incheon (2015), a Educação para Todos, tem de ser inclusiva e equitativa, de qualidade e processar-se ao longo da vida. Impõem-se, assim, mudanças, nas atitudes, nas práticas, de que a articulação é apenas um dos exemplos.

REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – _Relatório Síntese*. Disponível em: <https://www.european-agency.org/file/16128/download?token=Yk10QfZW>
- Antunes, L. (2015). *Perceção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Trissomia 21*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Barata, C. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. ISEC.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto Editora.
- Frederico, M. A.; Herrold, W. G.Jr & Venn, J. Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.
- Gisbert, J. P. A. & al. (1986). *Education Especial*. Madrid: Cincel
- Glat, R. (2018). Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial [online]*, v. 24, pp. 9-20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>

- Guerreiro, A. (2014). *A percepção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na educação de infância*. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/7768>
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. *Educação e diferença - Valores e práticas para a educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanola de Ediciones.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2ª ed.). EPU.
- Marques, R. (2011). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- McFadden, A., Tangen, D., Spooner-Lane, R., & Mergler, A. (2017). *Teaching Children with Down Syndrome in the Early Years of School*. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 89–100. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/jse.2017.4>
- Ministério da Educação. (2018). “Decreto-Lei nº 54/2018”. *Diário da República Portuguesa*, 1ª série, 129 (julho): 2918 - 2928. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Neves, A. (2017). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva - um contributo para o esboço do seu perfil*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Reis, I. (2011). *O papel dos professores na Inclusão dos alunos com Síndrome de Down*. Universidade Portucalense.
- Silva, M. O. (2019). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª ed.). Edições Universitárias Lusófona.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon e Marco de Ação*. UNESCO.
- UNESCO. (2019a). *Fórum sobre Inclusão e Equidade na Educação, todo o aluno importa*. <https://redclade.org/pt-br/noticias/foro-internacional-sobre-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-empieza-en-cali/>
- UNESCO. (2019b). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Setor de Educação da UNESCO.

PERCURSOS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA EM CABINDA, ANGOLA: UM CONTRIBUTO PARA ACTUALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO

João Maria Bazonga GOMES

Ministério da Educação

jgbazongajoao@gmail.com

Lando Emanuel Ludi PEDRO

Instituto de Educação da Univeridade de Lisboa

landoemanuel@campus.ul.pt

Resumo: Neste artigo pretendemos analisar a contribuição da formação inicial para a construção da identidade profissional dos professores em início de carreira, tendo por base uma investigação realizada com professores em formação frequentando o estágio nas escolas do ensino de base e no primeiro ciclo do ensino secundário. Na tentativa de compreender os processos de formação de professores nas duas instituições, levantamos algumas questões de partida: quais são as representações dos futuros professores sobre a sua formação? Quê identidades têm sido produzidas na formação dos novos profissionais e como podem influenciar a actualização dos currículos? Assim sendo, adoptamos a abordagem metodológica de natureza quantitativa, através de um inquérito elaborado com base a escala Likert, que foi aplicado aos futuros professores de duas escolas de formação inicial de professores. De acordo com os professores e alunos, pode-se notar, como dimensionam o trabalho do professor a quem atribuem a qualificação: comprometimento, bem-estar social dos alunos, fazendo-se associadamente, a dimensão humanística, dimensão técnica-didáctica e a promoção da justiça social. Por outro lado, os professores apontam algumas dificuldades e fragilidades. A primeira delas centra-se ao modelo de ensino centrado na transmissão do currículo, o excesso de disciplinas, assim como a falta de condições e materiais de ensino. Os resultados apontam ainda como dificuldades pouco domínio das diferentes metodologias de ensino. Igualmente, os resultados da investigação apontam como necessidades de formação o investimento nas escolas de formação de professores, a construção de novas escolas. Os futuros professores, apontam ainda como necessidades de formação, a melhoria dos critérios de recrutamento de professores e acesso às escolas do Magistério e a concepção de uma formação baseada no diálogo profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional, currículo, formação inicial de professor, Magistério Primário.

INTRODUÇÃO

A escrita científica – um acto de resistência

A escrita deste texto resulta em tempos de crise(s) e reforça a necessidade de nós, os professores, nos reiventarmos quando os indicadores demonstram que, estamos cada vez mais perdidos no que refere aos propósitos educacionais, e sobretudo, para a formação de professores, que tem sido bombardeada com discursos simplistas, considerando-a uma actividade ligeira - como se fosse fácil formar um professor. Apesar deste simplicismo atribuído a profissão, é notório ainda, a existência de um discurso de culpabilização à classe do professorado.

Estes pressupostos nos remetem, não só na existência de uma crise de identidade, talvez, acrescentemos, agora, uma crise de finalidades/propósitos; como se não soubéssemos o que queremos, não só nesta geração, como também na da posterioridade e insistimos em dizer que estamos a melhorar o que está bem. Porém, esta crise de finalidades/propósitos, pode ser ainda, uma crise de ideias, traduzindo-se na negligência do papel social do professor, proporcionando uma formação que, em vez de constituir um mecanismo de emancipação e transformação, é sim um mecanismo de deseducação que deforma o próprio os sujeitos implicados no processo. Qual será a finalidade da educação se os sujeitos implicados, não são

capazes de libertarem das ilusões e dos erros que o próprio conhecimento pode gerar e dos problemas que o próprio sistema gera? A educação, na visão de Morin “deve dedicar-se, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (2000, p. 21).

Assim, reconhecemos que o quadro actual, não é o melhor, mas como nos exorta Paulo Freire, os obstáculos/dificuldades, não se eternizam. Daí que, é importante que diante desta(s) crise(s), saibamos resistir às tempestades e a escrita científica é exactamente isto, um acto de resistência. Escrever é como avança Deleuze citado por (Paraskeva, 2017, p. 37) “trazer algo à vida, libertar a vida de onde se encontra amordaçada, traçar linhas de fuga”. Este acto de libertar, trazer algo novo à vida e encontrar rotas de fuga implica movimento, que é a condição fundamental do progresso (não há progresso sem movimento). Para que isto se torne possível é necessário promover personalidades transgressoras, “que não tenham medo de transgredir, o que na verdade, é o motor da criatividade, da evolução e da revolução” (Santomé, 2017, p. 60). Entretanto, escolher ser professor, num país onde os políticos são mais valorizados que os professores, onde a greve é ignorada por parte do governo e não se conformar com o imobilismo, num país onde se valoriza que ganha mais é um acto de resistência. Este é grande desafio que os professores precisam enfrentar todos dias “resistir” e a sobrevivência destes dependerá deste esforço.

Propósito do estudo

O objectivo deste artigo consiste em analisar a contribuição da formação inicial na construção da identidade profissional, tendo por base, uma investigação realizada com os professores em formação, frequentando o estágio nas escolas do ensino de base e no primeiro ciclo do ensino secundário em Cabinda, Angola. Neste sentido, é fundamental levar em consideração a importância do problema de investigação, pode constituir fonte de obtenção de novos conhecimentos e benefícios que podem decorrer de uma solução (Gil, 2008). Neste termos, para a presente investigação levantámos vários questionamentos: quais são as representações dos futuros professores sobre a sua formação? Quê identidades têm sido produzidas na formação dos novos profissionais e como podem influenciar na actualização dos currículos? Quais os obstáculos/ constrangimentos que os futuros professores apontam na formação inicial de professores e quais os caminhos possíveis para superá-los?

Este questionamento, remete-nos a análise das necessidades de formação e suas expectativas no processo formativo e a forma como os professores apropriam a sua formação e da sua profissão. Contudo, esta apropriação, referenciando (Nóvoa, 2017), implica a construção de modelos de formação que sejam capazes de renovar a profissão e que sejam renovadas por elas, e recai de alguma forma na pertinência de conceber o processo de ser professor como um percurso, isto é, um percurso onde se aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor. Este enfoque têm uma forte incidência nos currículos, uma vez que, é predominante no nosso contexto a visão tradicional da escola como centro de reprodução, os professores, como implementadores de directrizes curriculares, especialistas em descarregar os conteúdos aos estudantes (Quitembo, 2014)

Essa forma de ver a formação de professores “como lugar de formação de repetidores” (Quitembo, 2014; Gomes, 2021), obstaculizam o próprio processo de desenvolvimento da inteligência do professor e dos futuros professores. Dito de outra forma, a escola, tem desenvolvido uma inteligência tóxica (se realmente for inteligência), gerando nos alunos, uma espécie de síndrome de dependência a falsas ilusões “que estou a aprender a ser professor memorizando teorias/informações”, criando uma espécie de alunos viciados – uma

geração viciada. Que qualidade e inovação educativas os alunos formados nestas lógicas podem implementar?

Assim, na visão de Pedro (2022), existem dois indicadores usados para se avaliar a qualidade de um sistema de educação, nomeadamente: a qualidade do exercício da cidadania o que implica olhar para como a escola, os professores, são úteis para a sociedade e o desenvolvimento do país.

A qualidade do exercício da cidadania é ainda reforçada nas palavras de (Harari, 2018). Na sua visão a fusão da tecnologia da informação e biotecnologia colocará a humanidade sob uma forte catástrofe, não de exploração, mas algo muito pior: irrelevância, ou se quisermos em outros termos “inutilidade”. Num mundo repleto de mudanças e incertezas, o autor, questiona: como poderemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transforções sem precedentes e de incertezas tão radicais? O que devemos ensinar a um bebé nascido hoje que o/a ajude a sobreviver e progredir em 2050 ou no século XXI? Que tipo de habilidades precisará para obter um emprego, compreender o que acontece ao seu redor e percorrer o labirinto da vida?

Para sobrevivermos a estas incertezas, (Harari, 2018) exorta que a última coisa que a escola ou o professor precisa dar aos seus alunos é informação e prover os alunos de um conjunto de habilidades predeterminadas. Se caminhamos para um mundo desconhecido, incerto, o que deveríamos estar ensinando? Para o autor, deveríamos passar a ensinar “os quatro Cs” – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.

Agora, talvez, seja necessário acrescentar: o que precisamos ensinar aos professores de hoje para sobreviverem no século XXI? Até que ponto os professores/futuros, professores são/serão úteis para a sociedade ou país? Eles, realmente são considerados úteis? É visível o empobrecimento crescente na formação de professores, o que de facto é preocupante e nos leva a questionar: qual será utilidade destes futuros profissionais nos próximos vinte (20) ou trintas anos (30) anos? Qual será a utilidade de uma formação baseada no conhecimento acumulado, quando vivemos numa era em que os outros produzem e nós, nos limitamos a copiar e até fazer empréstimos de políticas publicas de educação descontextualizadas? Este questionamento, permite fazer uma reflexão sobre os desafios da formação de professores; os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagens; avaliação dos currículos quer na componente pratica, quer na componente teórica. De modos, que aprendizagem dos futuros profissionais da educação seja significativa e se realiza com base na experiência.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A identidade profissional implica um percurso?

Não é possível falar de identidade sem referir o olhar do outro, do meio em que estamos envolvidos e das interações que estabelecemos com os outros, ou seja, a construção da identidade, implica aceitar o julgamento dos outros (aceitação/reconhecimento). Nas palavras de Carrolo citado por Flores, Escola e Delgado (2009, p. 2) “não basta que me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal”, ou seja, aquilo que sou ou assumo ser, deve ser reconhecido pelos outros. A identidade, nestes termos, além de ser um processo de construção/aquisição, é também, um processo de reconhecimento/atribuição pelos outros (uma identidade adquirida e atribuída). Neste sentido, como refere Gomes (2021), a construção da identidade profissional, não deve realizar-se sob lógicas de imposição ou

implementação, mas sim, deve ser fruto de um processo de integração, construção e socialização com a formação e a profissão.

A formação da identidade profissional, é dinâmica e constitui um processo de construção/reconstrução, configuração/reconfiguração e interpretação das experiências vividas nos ambientes formativos e no quotidiano do professor (Gomes, 2022) e implica um percurso por várias razões:

a) não nascemos professores, como se fôssemos um produto já feito. “Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose; é um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo, é um vai-vem contínuo entre o saber e o desaprender; é adaptação permanente à mudança (Ruivo, 2012, p. 37). Dito de outra forma, nós aprendemos a ser professores, a sentir, pensar e a intervir como professor (Nóvoa, 2017), o que nos remete a necessidade de valorizar neste trajecto as experiências produzidas nos ambientes formativos. Não se nasce professor, “professor é erosão e reconstrução. É avanço e recuo. É acusação e vítima. É conquistador e sitiado. É lugar santo e profanado” (Ruivo, 2012, p. 37);

b) um processo - que implica o exame das motivações iniciais dos candidatos a professor. Não é possível formar um professor, sem conhecer suas motivações, expectativas na formação. Isso implica mudança nos critérios de acesso às escolas do Magistério (Nóvoa, 2017);

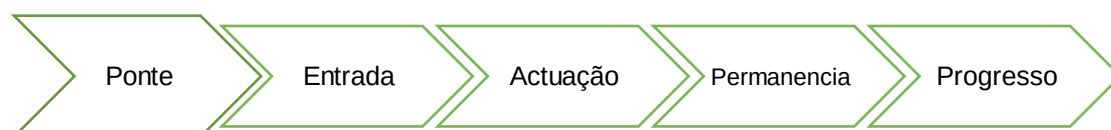
c) um processo - que exige exame da formação - acção, isto é, como é feita a formação, a forma como os professores e os futuros professores vivenciam-na, os meios e os recursos de que dispõem para formar os alunos;

d) um processo - porque exige que se examina as representações que os candidatos a professor têm sobre a profissão.

Não basta olhar para as concepções dos futuros professores sobre a formação, é importante também, que se busque compreender as representações que os mesmos têm sobre a profissão. Estas representações iniciais dos futuros professores devem ser moldadas, aperfeiçoadas ao longo da formação de modos que se adequa a formação vivida com a desejada;

e) um processo - que reforça a necessidade de se reflectir sobre o que se fará após o término da formação. O habitual é depois do término da formação muitos alunos, por não conseguirem ingressar no ensino superior, “ficam em casa”, outros mergulham na luta da busca do primeiro emprego nas escolas privadas. Ainda existem alguns, que ficam expectantes quanto ao concurso público no sector da educação. Porém, no nosso entendimento, este constitui um dos entraves ao desenvolvimento de uma consciência profissional nos futuros professores.

Nesta conformidade é importante que se crie modelos de formação que asseguram, não só a entrada na formação, como também na profissão (no sentido de assegurar a empregabilidade dos mesmos), assim como a actuação e permanência na formação/profissão, o que de certa forma pode garantir o progresso (desenvolvimento profissional). Trata-se assim, de construir uma ponte:



Acreditámos que esta forma de conceber a formação de professores, pode ajudar a superar alguns constrangimentos que temos vivenciado no nosso contexto, no que refere a preparação dos novos profissionais da educação. Assim, reiteramos que, na nossa visão não pode existir desenvolvimento

profissional docente, quando a formação não é concebida como um ciclo. O exercício efectivo e constante, deve ser uma das metas para assegurar o progresso dos professores.

Ser professor hoje - que tipo de professor?

Com base o actual quadro que se vive no mundo e os desafios que se impõem à educação e sobretudo, a formação de professores, temos consciência da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos o caminho a seguir (Nóvoa, 2004). Porém, “o primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema” (Nóvoa, 2017, p. 1111). O reconhecimento dos problemas, não é um exercício difícil. O mais preocupante é nossa posição diante deles. Assim, não basta afirmar que os professores, não cumprem com zelo e rigor a sua profissão, ou ainda, que os futuros professores não têm apresentado motivações no decurso da formação. Mais do que identificar os problemas, deve-se reconhecer que, os professores, não são os únicos culpados dos problemas que vivenciamos na educação, assim como, temos que ter consciência de admitir que sem os mesmos, não temos quaisquer possibilidades de atingir a mudança desejada. Diante disto, qual tem sido o nosso posicionamento na formação de professores? Que lições podemos extrair do actual contexto que se vive na formação de professores em Angola? A resposta parece ser óbvia: ao longo de toda esta trajectória, enquanto nos outros contextos verificou-se aprendizagem pelos erros cometidos, no nosso contexto continuamos errando (não aprendemos com os nossos erros), o que pode traduzir-se numa crise de finalidades/propósitos ou ainda, crise de ideias, como dito atrás.

Diante da realidade que vivemos, a funcionalidade da escola dependerá da sua capacidade de revirar-se, sendo esta a única via possível para que ela cumpra um papel importante no século XXI (Serrano & Seabra, 2022). Esta necessidade de reivenção recai também, sobre a acção dos professores e dos futuros professores, visto que os mesmos são peças fundamentais no desenvolvimento e melhoria da educação, uma vez que “se aliarmos os professores, não há esperança de sobrevivermos” (Munro, citado por Moreira, 2003, p. 53).

Tendo em conta esta visão, é importante questionar: que tipo de professores são necessários nos tempos actuais? O papel do professor, hoje, deve afastar-se dos modelos tradicionais caracterizados pela ênfase da teoria que é transferida para os alunos sob forma de aulas expositivas e a quebra dos sistemas de formação que ensinam de maneira tradicional (Korthagen, Loughran, & Russes, 2013). Ser professor hoje, implica renúncia. Renunciar a dimensão prescritiva que é atribuída ao professor, assente na lógica do professor ser um implementador de directrizes curriculares, a falsa ideia de que os conhecimentos aprendidos na universidade são suficientes para ser um professor eficiente.

A renúncia implica também, abandonar as concepções tradicionais que os professores têm sobre “ensinar e aprender”. Entretanto, precisamos insistentemente mostrar aos professores/futuros, professores que “dizer não é ensinar, ouvir não é aprender” (Korthagen, Loughran, & Russes, 2013, p. 34). Aliada a esta questão, os professores precisam renunciar o imobilismo/comodismo e empenhar-se na busca do conhecimento. Os professores, precisam abraçar este desafio como forma de perceberem que, hoje, são peças fundamentais das mudanças escolares e do sistema educativo.

O desafio que se impõe a formação de professores em Angola, cinge-se na urgência de quebrarmos este círculo vicioso “formar com base em conhecimentos acumulados”, formar professor tendo como base os fascículos (no qual os alunos orbitam e lutam decorar veementemente), gerando ilusões na formação de professores “os futuros professores aprendem a teorias e aplicam-na nas escolas”, ou seja, a dissociação da teoria e prática. Os Magistérios, devem por excelência, ser locais de produção de teorias, e não de aplicação.

Os professores, precisam assumir este desafio (se o sistema não muda, nós podemos influenciá-lo a mudar) e compreender que seu papel, não deve reduzir-se a um mero tecnicismo, passando a ser um cientista e artista “há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e avaliação”; há também uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico, que é sempre um jogo-em-situação” (Nóvoa, 2004, p. 11). Além disto, hoje, o professor, precisa intervir na vida das comunidades, possuir destrezas pedagógicas que recusa a fragmentação do currículo e desenvolver nos seus alunos competências essenciais para o exercício da cidadania, que ensina para a inclusão/integração num mundo globalizado, isto é, trata-se de um professor cosmopolita (Serrano & Seabra, 2022).

Os professores são considerados na actualidade como profissionais de ajuda e do humano (Nóvoa, 2017). Esta nova forma de conceber o professor, remete-nos na necessidade de este reconhecer que, só se é humano, na medida que reconhecemos a humanidade do outro, o que implica compromisso com a justiça social e a promoção do bem-estar social dos alunos. Ao se conceber o professor como profissional de ajuda, a natureza ensino adquire outra amplitude, visto que é “simultaneamente o trabalho do coração e trabalho da razão” (Nóvoa, 2004, p. 10). O ensino na perspectiva de Flores (2003), citando Nias, constitui uma prática emocional e implica um propósito moral que se relaciona com o bem-estar. Para a autora, ensino significa cuidado/atenção e inclui um dever moral. Com base nestes pressupostos, entendemos que, o professor de hoje, precisa incorporar e interiorizar na sua prática que seu papel é transformar e ajudar, e se lhes exige um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos (Nóvoa, 2017), e este compromisso do professor implica uma abertura a sociedade e às comunidades locais.

O professor, precisa comprometer-se com a humanização dos seus educando, de modos a favorecer o seu desenvolvimento integral. Sua prática, não é neutra. Assim, a formação dos novos professores, não deve limitar-se às escolas, devem também incluir o envolvimento dos estudantes na vida das comunidades para prepará-los nos contextos em que virão a ensinar (Nóvoa, 2017).

Nesta perspectiva, os professores de hoje, não devem se conformar com a injustiça social, nem com a falta de compromisso. Eles sentem dor e são sensíveis às dificuldades dos seus alunos:

o meu argumento é que para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A qualidade de ensino implica também compromisso ético e moral – o que poderia ser designado por imperativo pedagógico. Os professores que possuem esta integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar. Param e ajudam (Shulman, *apud*, Nóvoa, 2017, p. 1122).

O professor, visto neste ângulo é um agente de transformação social, que conhece seus alunos (suas dificuldades e necessidades). Porém, não é um exercício fácil, mas é necessário. Todavia, o desejo de mudança do foco na formação de professores, não deve ser encarado numa única perspectiva, visto que a “formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (Nóvoa, 2017, p. 1111). Assim, reiteramos que não basta mudar as representações que os professores têm de si e da formação/profissão, é preciso, também, intervir nos contextos em que actuam no sentido de melhorar suas condições sócio-económicas, condição indispensável para se combater a desmotivação dos professores ou ainda parafraseando João Ruivo o desencanto dos professores.

Entretanto, parece que no nosso contexto estamos longe de se atingir este nível de conscientização por parte dos decisores políticos, uma vez que, nossa característica fundamental é a centralização. Precisamos nos esforçar um pouco mais. Enquanto a nossa maior preocupação for ensinar a matéria,

cumprimento dos programas, o aumento de carga horária, o cumprimento dos 45 minutos, estaremos longe de construir professores dedicados, comprometidos e conscientizados da sua missão e cada vez mais, a escola fará menos sentido na vida dos alunos. Precisamos decidir qual futuro queremos para o país, que tipo de educação queremos dar a nova geração. Os professores, precisam denunciar os males que afectam a nossa sociedade, as crianças e a própria profissão docente. Esta denúncia deve traduzir-se num acto de escrita – pesquisa, condição fundamental para o crescimento do professor, ou seja, é uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores (...) uma profissão que não se escreve também não se increve, nem se afirma publicamente” (Nóvoa, 2017, p. 1129).

Para o mesmo autor, a estabilidade social da formação de professores repercute na profissão, ou seja, “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida (...), mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar” (p.1131). A formação precisa participar na renovação da profissão e vice-versa.

Contudo, a mudança das actuais estruturas de formação de professores, exige que tenhas em conta sete (7) princípios fundamentais:

- a) aprender sobre o ensino envolve a existência contínua de exigências conflitantes e concorrentes;
- b) aprender sobre o ensino requer uma visão do conhecimento como uma disciplina a ser criada, não como uma disciplina já existente;
- c) aprender a ensinar exige uma mudança no foco do currículo;
- d) a aprendizagem sobre o ensino é melhorada através da investigação realizada pelos futuros professores;
- e) aprender sobre o ensino requer uma ênfase naqueles que estão a aprender a ensinar e no trabalho colaborativo entre pares;
- f) aprender a ensinar requer relações significativas entre as escolas, universidades e os estudantes;
- g) aprendizagem sobre o ensino é melhorada quando as abordagens sobre o ensino e aprendizagem defendidas no programa são modelados pelos futuros professores, na sua prática (Korthagen, Loughran, & Russes, 2013).

A mudança é urgente. É preciso descaracterizar o modelo actual de formação assente no currículo cerrado. Contudo, os professores precisam reconhecer e mudar de rotinas, mas não sómente dos professores:

é crucial reconhecer que as fraquezas na formação docente não são as principais razões de não termos um melhor ensino. As escolas e o governo têm uma responsabilidade maior em função dos salários baixos, pela falta de programas para os professores iniciantes, baixas exigências para a contratação de novos professores e condições de trabalho ruins que causam alta rotatividade dos docentes (Levine, *apud*, Zeichner, 2013, p.81).

É importante reiterarmos que para se mudar o professor é preciso intervir na sua vida social. Se não existir vontade para mudança, estas alertas serão apenas falsos alarmes.

De acordo com a Comissão Europeia (2009) a componente curricular prática é essencial para os programas de formação inicial de professores, constituindo um lugar privilegiado para experimentação do futuro professor. Portanto, a pratica profissional deve permitir que os futuros professores: 1) – observem modelos de boas práticas profissionais; 2) – aprendam a construir ambientes de aprendizagem adequados; 3)

– comecem a compreender o que significa ser professor; 4) – experimentem a realidade prática em toda a sua diversidade; 6) – reflitam sobre as suas práticas; 8) – comecem a construir a sua identidade profissional e a ganhar autoconfiança como professores e 9) – aprendam a agir segundo valores profissionais e normas éticas.

OPÇÃO METODOLÓGICA

Para a realização deste estudo, optamos por uma abordagem quantitativa, com recurso ao questionário elaborado com base a escala Likert. Importa referir que, o inquérito foi aplicado aos futuros professores de duas escolas de formação inicial de professores em Cabinda, nomeadamente: o magistério Suka-Hata e o magistério ADPP de Lândana. A abordagem quantitativa, procura traduzir em números opiniões e informações para depois classificá-las e analisá-las e pode ser usada em vários tipos de pesquisas, buscando a criação e formação de determinado grupo e interpretar as particularidades dos comportamentos dos sujeitos do estudo (Prodanov & Freitas, 2013).

Apresentação e análise dos resultados

Em seguida, apresentámos os resultados do inquérito aplicado aos futuros professores das duas instituições de formação inicial de professores em Cabinda.

Concepções dos alunos do Magistério ADPP de Lândana sobre Identidade Profissional Docente

Os alunos foram questionados sobre o significado de “ser professor” e os indicadores com maior valor percentual referem-se a: transmitir conhecimentos, ser pai, amigo e conselheiro aluno, ser pesquisador, conhecer as dificuldades dos alunos e promover a justiça social. O gráfico 1, ilustra os resultados do inquérito aplicado aos alunos



Gráfico 1. Ser professor na visão dos alunos do Magistério ADPP de Lândana

Concepções dos alunos do Magistério Suka-Hata sobre Identidade Profissional Docente

O gráfico 2 ilustra as linhas pensamentos dos alunos sobre a identidade profissional docente; os inquiridos entendem que ser professor significa ser pesquisador numa ordem de 58,3%, participar activamente na sociedade com 40,8%, conhecer as dificuldades dos alunos numa ordem de 40,7% e transmitir conhecimentos com 38,4%, conforme o gráfico que se segue.

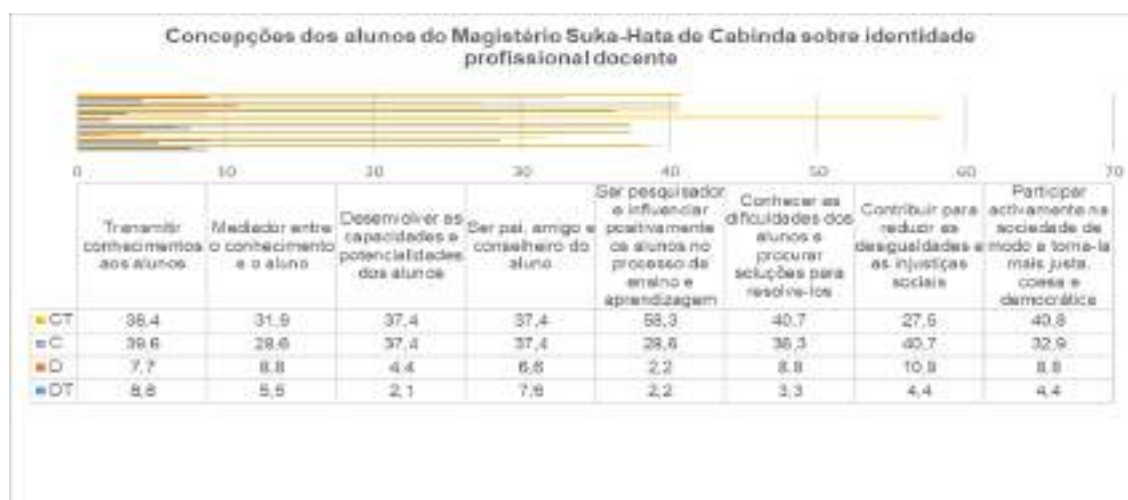


Gráfico 2. Ser professor na visão dos alunos do Magistério Suka-Hata de Cabinda

Perspectiva dos alunos do Magistério ADPP de Lândana sobre as dificuldades vivenciados na formação

No gráfico 3 apresentam as dificuldades/constrangimentos vivenciados pelos alunos na formação. Os indicadores com maior percentagem referem-se a participação dos alunos nos eventos políticos (56,7%), ao excesso de disciplinas (45,9%), concessão de maior tempo a componente teórica à prática (40,5%) e falta de bibliotecas (30,8%).



Gráfico 3. Opinião dos alunos do Magistério ADPP de Lândana sobre as dificuldades vivenciadas na formação

Perspectiva dos alunos do Magistério Suka-Hata sobre as dificuldades vivenciados na formação

O Gráfico 4 apresenta-se as concepções dos alunos sobre os constrangimentos que vivenciam no processo formativo. Os indicadores mais destacados referem-se, ao excesso de disciplinas (30,8%), a falta de condições e materiais de ensino (28,6%), falta de bibliotecas (24,1%), inexistência da reflexão sobre a prática (19,7%); o gráfico ilustra estes dados.



Gráfico 4. Opinião dos alunos do Magistério Suka-Hata sobre as dificuldades vivenciadas na formação

Opinião dos alunos sobre as melhorias que devem ser implementadas para se melhorar a formação inicial de professores no Magistério ADDPP de Lândana

O gráfico 5 apresenta as concepções dos alunos sobre as melhorias que devem ser operacionalizadas na formação. Na visão destes, estas melhorias implicam o investimento nas escolas do magistérios e universidades encarregues na formação de professores, a concepção de uma formação baseada no diálogo ou colaboração, a construção de escolas com melhores condições, a melhoria dos critérios de recrutamento de professores e as regras de acesso dos alunos às escolas de formação de professores, assim como o investimento de parcerias entre as escolas do Magistério e o Instituto Superior de Ciências da Educação (adiante ISCED). O gráfico abaixo ilustra estes dados.



Gráfico 5. opinião dos alunos do Magistério ADPP de Lândana sobre as melhorias necessárias na formação inicial de professores

Opinião dos alunos sobre as melhorias que devem ser implementadas para se melhorar a formação inicial de professores no Magistério Suka-Hata

O gráfico 6 apresenta a visão do alunos sobre as melhorias necessárias para melhorar a formação. Os indicadores com maior percentagem referem-se ao investimentos nas escolas formadores dos professores, a construção de novas escolas, a melhoria dos critérios de recrutamento de professores e as regras de acesso do aluno às escolas, o trabalho conjunto e maior interação entre as escolas do Magistério e o ISCED.



Gráfico 6: opinião dos alunos do Magistério Suka-Hata sobre as melhoras necessárias na formação inicial de professores

CONTRIBUIÇÕES PARA A ACTUALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO

Em consonância com os pressupostos arrolados neste texto e os desafios que se impõem na modernidade, é imperioso que os modelos de formação sejam constantemente adequados às necessidades do país e do mundo. Face aos resultados da presente investigação, entendemos ser necessário o seguinte:

a) Para a efectivação do perfil do professor apontado pelos futuros professores é necessário melhorar a actual organização das escolas e salas de aulas e conceber um espaço comum onde os professores e futuros professores aprender de forma integrada.

b) Investir na criação de parceria entre os ISCEDs e as escolas do Magistério. É preciso acabar com as fronteiras impostas no nosso país, nas quais estas instituições encarregues a formação de professores parecem ser dois mundos diferentes.

c) Defendemos a ideia de se conceber a formação de professores fora da universidade/escola. Os professores devem ser formados, não só nas escolas, mas sobretudo, junto às comunidades em que vivem.

d) A formação de professores entendida fora do contexto habitual (escola), pode facilitar a dicotomia que existe entre teoria e prática. Ou seja, para se potencializar a imagem do professor-pesquisador é imperioso que se conceba a formação em volta a situações-problemas. Estes problemas existem nas comunidades, por isso, os professores e os futuros professores, assim como as escolas, precisam de projectos de intervenção comunitária (so assim fará sentido a ideia de se formar o professor fora do contexto habitual).

e) Quanto aos currículos das escolas de formação de professores, entendemos ser necessário a flexibilização dos mesmos de modos a torná-los menos robustos. A qualidade de formação, não está directamente ligada ao número de disciplinas, mas sim, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e da utilidade que as disciplinas (o que se ensina) têm na vida real dos alunos. Para o efeito, é preciso conceber a disciplina como um processo de construção e não de transmissão (isso exige exercício de autonomia na planificação do professor).

f) Repensar o perfil dos professores, formadores de professores. Isso se resume em responder o seguinte: quem deve formar um professor? Que habilidades e competências precisa? Um diploma é suficiente? O que diferencia um professor no geral de um formador de professor? Como formar professores

pesquisadores, quando os formadores não tiveram, têm uma orientação profissional assente nestes termos? Isto implica a revisão dos critérios de recrutamento de professores.

g) Os critérios de acesso dos alunos às escolas de formação são inadequados (isso até os políticos sabem), mas o outro problema que se assiste é a proletarianização docente. Quantos deles, futuros professores, depois de terminada a formação, efectivarão o seu sonho de trabalhar? Para se superar este problema, propomos a supressão dos concursos públicos de modos que o enquadramento dos professores seja feito segundo as lógicas de encaminhamento. Esta lógica se aplica à entrada no ensino superior (se já está definida a média 14, é mais plausível que seja por encaminhamento).

h) É preciso se repensar o estágio pedagógico. Na nossa visão, deve-se melhorar os critérios de selecção das escolas de aplicação, pois, nem todas possuem as condições desejadas. Aliada a esta questão, está também a necessidade de se repensar o perfil dos supervisores do estágio (que formação é exigida aos supervisores de estágio?).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os resultados desta investigação a conclusão é óbvia: a única forma de melhorar o quadro actual de formação de professores em Cabinda, Angola, passa pela necessidade de construir novos currículos e modelos de formação que se adequam às necessidades dos formandos e dos atuais desafios que se impõe a sociedade. É preciso olhar/observar os outros e, a partir disto, retirarmos lições, corrigir rotas e reconstruir ideias baseadas na nossa realidade. A mudança é necessária, mas não precisamos correr, nem concorrer. Contudo, a mudança das actuais estruturas de formação exigem não apenas vontade por parte dos professores, mas sobretudo, dos decisores políticos, os quais precisam considerar os professores como parceiros fundamentais para implementar inovações na educação e não vê-los como inimigos ou simples funcionários do estado. Precisamos superar o medo da mudança. O que é mudar? Nas palavras de Bernard Charlot (2005), mudar é trair; trair nossos pais, amigos, a comunidade, talvez, acrescentemos agora, trair nossos sistemas de crença, formas de representação social, dogmas e ideologias, como formar de construir professores capazes de servirem ao país e ao mundo e uma Angola melhor.

REFERÊNCIAS

- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização Questões para a educação de hoje*. São Paulo: Artmed.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. Em M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, P. Q., Escola, J., & Delgado, P. (2009). A identidade Profissional Docente na era digital. Em H. FERREIRA, S. BERGANO, G. SANTOS, & C. LIMA (Ed.), *Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação X Congresso*. Bragança. Acesso em 10 de Maio de 2021, disponível em <https://www.researchgate.net/publication/291523297>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, J. M. (2021). *Análises dos processos de formação de professores nos magistérios em Cabinda: um estudo reportado dos discursos dos formadores e dos formandos, ano 2020 (monografia)*. Cabinda: ISCED-Cabinda.

- Gomes, J. M., & Pedro, L. E. (2022). Análise dos processos de formação de professores em início de carreira nos Magistérios Primários em Cabinda - uma análise reportada dos discursos dos formadores. In: C. Cavaco, F. A. Costa, Joana Marques, J. Viana, R. Marreiros, A. R. Faria (org.) *Educação e Idades da Vida Problemáticas de Investigação e desafios na sociedade contemporânea* (pp. 285-293). Lisboa: AFIRSE Portugal, Instituto de Educação da Universidade do Lisboa.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. (P. Geiger, Trad.) São Paulo: Schwarcz S.A.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russes, T. (2013). Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores. Em A. Lopes, *Formação inicial de professores e de enfermeiro: identidades e ambientes* (pp. 19-54). Porto: Mais leituras.
- Moreira, A. F. (2003). Selecção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. Em M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de professores Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto - Portugal: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). (C. E. Silva, & J. Sawaya, Trans.) São Paulo; Cortez: Brasília, DF: UNESCO.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência : a pessoa, a partilha, a prudência. Em E. M. E. Gonçalves, *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*.
- Nóvoa, A. (Out/Dez de 2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. doi:<https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Paraskeva, J. M. (2017). "Bruti, Sporchi & Cativi": Rumo a um currículo não-abissal. Em M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira, *Desafios Curriculares e Pedagógicos na formação de professores* (pp. 19-50). Portugal : Edições Pedagogo, Lda.
- Pedro, L. E. (2022). Concepções e percepções dos professores e graduados sobre a formação humanista no curso de pedagogia no isced de Cabinda, Angola. In Carmem Cavaco, Fernando Albuquerque Costa; Joana Marques; Joana Viana; Rúben Marreiros; Ana Rita Faria (org): *Educação e idades da vida Problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea* (pp. 509-521). Lisboa: AFIRSE Portugal, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo-Rio Grande do Sul: Feevale.
- Quitembo, A. D. (2014). A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões. Em J. C. Morgado, Quitembo, & A. D. J., *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola, Perspectivas e desafios*. Ondjiri Editores.
- Ruivo, J. (2012). *O desencanto dos professores*. Brasil: RVJ - Editores, Lda.
- Santomé, J. T. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um senso comum neoliberal. Em M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira, *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (2ª ed., p. 5172). Portugal: Edições Pedagogo, Lda.
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). Ser professor no século XXI: desafios e metamorfoses. n: C. Cavaco, F. A. Costa, Joana Marques, J. Viana, R. Marreiros, A. R. (org.) *Faria Educação e Idades da Vida Problemáticas de Investigação e desafios na sociedade contemporânea* (pp. 658-665). Lisboa: Afirse Portugal, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Zeichner, K. M. (2013). *Políticas de formação de professores nos estados Unidos: como e por que elas afetam vários países*. (C. Antunes, Trans.) Belo Horizonte: Autêntica Editora.

European Commission (2009). *Practical classroom training within initial teacher education*. Report of a peer learning activity held in Vilnius, Lithuania.

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ADULTOS: OS CENTROS-SOCIAL E DE CONVÍVIO E OS MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Maria Manuela PEREIRA

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade de Lisboa

manuela38ster@gmail.com

João Manuel Lemos BAPTISTA

AICA - Associação de Investigação Científica do Atlântico

joaolemosbaptista@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea confronta-se com uma crise civilizacional decorrente da globalização e do envelhecimento ativo da população, entre outros fatores determinantes que preocupam a investigação e naturalmente a sociedade. As múltiplas crises demográficas, a necessidade de a família entrar e se ocupar no mercado de trabalho, as suas necessidades económicas, advêm, em grande medida, da globalização, da ocidentalização e do desenvolvimento. Nesse contexto, o envelhecimento demográfico, a pobreza, o isolamento, as solidões pessoais e sociais preocupam, na atualidade, os investigadores, os políticos, os dirigentes das instituições, as famílias e os beneficiários que procuram os centros, quer social, quer de convívio. Na verdade, a família vê alterada a sua função protetora e é, hoje, também ela, campo de intervenção social e de preocupação face aos apoios prestados aos mais idosos. Assim, constamos uma procura dos referidos centros, e estes por sua vez, estão todos empenhados em prestar aos beneficiários os mais adequados serviços de intervenção e apoio social.

Num tempo em que se procuram os centros para dar resposta às necessidades da população mais envelhecida e mais disponível para frequentar as diversas atividades sociais e culturais, dos centros, pretende-se no presente Projeto de Investigação em curso, ter como foco a problemática da resolução de problemas sociais complexos, a partir das lógicas de ação dos profissionais de terreno dos centros, face aos diversos beneficiários desses mesmos centros. Acompanhar as sessões presenciais, no âmbito da investigação-ação, e, com o auxílio de registos nos Diários de Bordo, nomeadamente com as questões relacionadas com as representações dos profissionais de terreno, em relação às finalidades da Educação e Formação de Adultos; aos níveis de produção de conhecimentos que são valorizados; às capacidades, às atitudes e aos valores que são importantes na sociedade contemporânea; ao modo como são operacionalizadas as políticas públicas aos beneficiários dos centros; as rotinas e as atividades programadas e operacionalizadas; os contributos da investigação em educação e formação de adultos e a natureza da produção de conhecimentos culturais, religiosos, entre outros, nos respetivos centros em estudo.

Street-Level Bureaucracy”, ou “burocracia do nível de rua”, como foi literalmente traduzido pela literatura brasileira, foi o termo designado pioneiramente por Michael Lipsky (1976) para intitular uma classe específica da estrutura burocrática dos governos contemporâneos. Segundo o autor, as burocracias possuem características específicas que as distinguem e as fazem, assim, um grupo analiticamente coeso para os estudos sobre práticas burocráticas, de aplicação das políticas públicas. Refere o mesmo autor, que alguns exemplos nomeadamente, assistentes sociais, policiais, professores, agentes de saúde, agentes de fiscalização, entre outros agentes de execução das políticas públicas. Segundo Michael Lipsky (*ibidem*) estes profissionais de terreno, são uma espécie de representantes do Estado contemporâneo perante as pessoas e

por isso, são atores considerados estratégicos para a compreensão da realidade das políticas públicas em vigor.

Neste estudo, debruçamo-nos concretamente, à compreensão das lógicas de ação dos profissionais de terreno, face aos beneficiários dos centros. A Teoria do Street-level Bureaucracy traz como perspetiva central, os dilemas individuais dos funcionários que trabalham diariamente com as políticas públicas ao nível operacional. O estudo de burocracia do nível de rua, expõe um ponto de vista privilegiado do processo de conhecimento dos serviços governamentais. Segundo Michael Lipsky, existem três princípios básicos que definem o trabalho desses funcionários públicos e que estão nas linhas da frente do Estado, a saber: i) Eles trabalham, em um curso regular de rotina, em interação constante com os cidadãos; ii) Embora faça parte de uma estrutura burocrática, estes funcionários atuam com certa independência dessa estrutura. Um elemento dessa independência é o poder que lhe foi concebido em tomar decisões, ou seja, o poder discricionário inerente à sua função na organização; iii) O impacto potencial das suas decisões para os cidadãos com que lidam, seja significativo (Michael Lipsky, 1976). A burocracia de nível de rua, tem como foco os profissionais de terreno, que estão em interação com um público, e aplica-se ao presente estudo em concreto, os profissionais que exercem as suas funções, em dois centros distintos, um designado por Centro Social e outro designado por Centro de Convívio. Foi a partir da organização do terreno de cada centro e do contacto direto com os profissionais de terreno com os beneficiários, e numa sustentação teórica e significativa da Teoria de Michael Lipsky (1976) que pretendemos desenvolver o presente projeto numa perspetiva de investigação-ação.

De acordo com Michael Lipsky (1980) as análises dessa relação indicam que o poder discricionário dos burocratas do nível da rua, é um fator decisivo na distribuição de bens e serviços públicos; portanto, a ação desses agentes é uma variável relevante para o sucesso das políticas públicas. Corroborando com Michael Lipsky (*ibidem*) ao aplicar uma política, os burocratas de nível de rua, tomam decisões que afetam a vida das pessoas. Citando o mesmo autor: “Os burocratas de nível de rua são também o foco das reações dos cidadãos, porque a discricionariedade possibilita que eles respondam favoravelmente em nome das pessoas. Sua obrigação geral e vaga para com o “interesse público”, permite ter a esperança de que esse trabalhador adote uma orientação favorável ao cliente. (Michael Lipsky, 2019:49). A discricionariedade sendo a liberdade na ação administrativa, dentro dos limites previstos na lei, no entanto, poderá ser paradoxal, por um lado, os burocratas de nível de rua, devem tratar todos os beneficiários da mesma maneira, mas por outro lado, têm que atender às especificidades de cada beneficiário, às suas singularidades e às problemáticas sociais específicas. Reforça ainda que, a margem de cada funcionário nas instituições permite: “(...) em um mundo de organizações grandes e impessoais que, aparentemente detêm as chaves para importantes benefícios, sanções e oportunidades, a ambiguidade nas definições do trabalho (...)” (Michael Lipsky, 2019:49). Os beneficiários dos centros, deste modo só poderão intervir, direcionar a sua ação, de acordo com a margem que os profissionais de terreno lhes proporcionam.

No presente artigo, pretende-se aprofundar as dimensões sobre as quais incidem os dispositivos de intervenção dos profissionais de terreno - burocratas de nível de rua - dentro dos seus limites territoriais, a saber: i) Ao nível legislativo, onde o aparelho de Estado procura ajustar-se às necessidades, às capacidades e às aspirações dos cidadãos, sobretudo daqueles em que se encontram em situações vulneráveis face à sua idade já avançada; ii) Ao nível do funcionamento e da composição dos recursos humanos e pedagógicos das

instituições públicas, o caso do Centro Social, que está sob a tutela da Câmara Municipal e privado, Centro de Convívio, em funcionamento na Santa Casa de Misericórdia da Calheta.

No campo empírico, pretendemos recolher os dados relativos ao perfil dos profissionais de terreno e à sua ação, face aos beneficiários, ao funcionamento dos centros, à caracterização das instituições, onde funcionam os centros: Social e de Convívio no Concelho da Calheta, (RAM). Também teremos os dados estatísticos referentes aos beneficiários, nomeadamente as variáveis dos vários participantes no estudo empírico: i) Género; ii) Idade; iii) Nacionalidade; iv) Residência; v) Estado Civil; vi) Composição do Agregado Familiar; vii) Número de filhos; viii) Estrutura familiar (vive só ou acompanhado); ix) Perceção da Classe Social; x) Níveis de Escolaridade; xi) Profissão exercida; xii) Razão para a frequência do Centro Social; e xiii) Ambições futuras/Projetos de Vida Sêniores.

CONTEXTUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E SOCIAL DO ESTUDO

Segundo (Giddens, 2001), a sociedade vive momentos contemplados com um contexto social que é complexo, marcado pela incerteza e pelo risco, por paradoxos e perplexidades que em cada dia, somos obrigados a dar respostas de imprevisibilidade. Na perspetiva de Giddens (*ibidem*), encontramos-nos na era da globalização, em que a forma de viver em sociedade está a ser afetada por uma profunda estruturação. No prosseguimento da Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos vem a constituir-se como um campo social específico. Por um lado, de acordo com esta conceção de “educação de segunda oportunidade” como extensão escolar e, por outro, segundo três novas perspetivas programáticas: i) a Formação Profissional, tendo em vista a rentabilidade produtiva da mão-de-obra; ii) a Educação Popular, com o lançamento do método de alfabetização funcional; iii) a Educação Permanente, a Educação é um processo, pelo qual o ser humano se instrui e desenvolve faculdades, e desde os primeiros seres humanos que ela existe, e tendo gradualmente se auto domesticando ao longo dos séculos. Este é um processo que decorre ao longo de toda a vida e que se denomina “Educação Permanente” (Pereira, 2013:69).

PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Segundo a literatura, os cristãos que, desde sempre, estiveram na base da confiança na fé, afirmaram cultivar a solidariedade, desenvolver um sentido de compromisso com a pessoa humana, com cada pessoa; o dever de servir a humanidade, sobretudo a mais excluída e marginalizada. Estabelecendo uma ligação complementar com o presente estudo, destaca-se também o estudo de um Centro Social, sob a tutela da Câmara Municipal da Calheta, e desde modo, os dois centros, prestam respostas sociais à comunidade do município. A partir das políticas públicas sociais, espera-se conhecer as dimensões da ação dos profissionais de terreno dos centros, sendo as observações feitas a partir dos pressupostos teóricos das burocracias de nível de rua, segundo a Teoria de Michael Lipsky (1980), aplicando-se a designação aos profissionais de terreno, como sendo os burocratas de nível de rua.

COMPETÊNCIA TEÓRICA

“Existem duas maneiras de se entender o termo “burocrata de nível de rua.” Uma delas é equiparando-o com os serviços públicos com os quais os cidadãos geralmente interagem. Nesse sentido, todos os professores, polícias e assistentes sociais em órgãos públicos são burocratas de nível de rua sem qualquer outra conceituação. Essa é a forma como o termo tem sido comumente utilizado. A

outra maneira, na qual originalmente me baseei) define a burocracia de nível de rua como um certo tipo de emprego no setor público restrito a certas condições.

Na segunda abordagem, os burocratas de nível de rua interagem com os cidadãos no decurso do trabalho e têm discricionariedade para exercer autoridade; além disso, eles não podem fazer o trabalho de acordo com concepções ideais, considerando as limitações existentes na estrutura de trabalho (...)"

Michael Lipsky, (2019: 24).

Formularam-se as seguintes dimensões para as questões de investigação:

i) O que significa a implementação da burocracia de nível de rua nos centros?

ii) Qual é a ação dos burocratas de nível de rua e quais são os seus principais dilemas, desafios na sociedade contemporânea?

iii) Qual a relação entre a implementação e a burocracia de nível de rua?

Abordaremos o contributo das políticas públicas, face à educação e à formação dos adultos nos centros, as suas práticas educativas, e o contributo da investigação em educação para a produção de conhecimento nos centros: Social e de Convívio.

A nível das políticas

Ao nível das Políticas Públicas pretende-se analisar: i) Quais são as dimensões na Constituição do Estado de Bem-Estar Social em Portugal e as estratégias de diminuir das desigualdades sociais e da pobreza na criação dos Centros na Calheta (RAM)? ii) Qual o papel das Instituições no processo de fortalecimento ou criação de laços sociais e ainda de combate à exclusão social e pobreza, face aos beneficiários frequentadores dos centros?

A nível de território

A Região Autónoma da Madeira, acolheu a iniciativa da criação dos Centros Sociais e de Convívio de acordo com as Políticas Públicas, quer ao nível Internacional, Nacional e Regional, e de acordo com os princípios normativos, nomeadamente com os programas: "A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal (cf. OIT, 2003). O Programa global das Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza (STEP) da Organização Internacional de Trabalho (OIT), intervieram em duas áreas temáticas interdependentes: a extensão da proteção social aos excluídos, e as estratégias integradas de inclusão social.

A complexidade e a diversidade dos desafios podem ser compreendidas como oportunidades para refletirmos, no sentido da cooperação e de fabricação de modos de pensar, de fazer e de viver que sejam capazes de assegurar a defesa da vida sobretudo das populações com idades mais avançadas e mais fragilizadas.

As orientações legislativas, seguidas pelas Políticas Públicas de Educação e de Formação de Adultos, nos contextos: i) ao nível macro – Recomendações da UNESCO (1998; Conferências Internacionais, 1978, 1998, 2004, 2005); o Relatório do Programa Estratégias e Técnicas Contra a Exclusão Social e a Pobreza, da OIT (2003); A ação do programa que integrou a intervenção do Serviço de Políticas e Desenvolvimento Social e, em particular na sua campanha mundial de segurança social e cobertura para todos; ii) ao nível meso com a criação de legislação sobre o Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza (cf.

Resolução do Conselho de Ministros nº 8/90) entre outros Programas decorrentes das Orientações das Políticas Públicas; e ao nível micro, a criação dos Centros Sociais e de Convívio na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Foi definida que a questão de investigação para o presente estudo, estaria focada nos modos e na ação dos burocratas de nível de rua dos centros, face à resolução de situações problemáticas complexas referentes aos beneficiários que frequentam os centros. Observar e analisar as várias dimensões relativas a todo o processo de funcionamento e de operacionalização das políticas públicas e a sua implementação em cada Centro Social e de Convívio.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Pretende-se realizar um estudo que tenha como objetivo principal, situar o nosso foco nas dimensões do olhar para os modos e ações internas dos burocratas de nível de rua de cada instituição, quer seja uma organização privada ou pública. Em simultâneo também analisaremos os fatores externos inerentes à discricção e à implementação das políticas públicas.

Objetivos específicos

Pretende-se fazer uma análise às seguintes dimensões) i) Aprofundar o conhecimento das orientações legislativas que estão na base da construção do modelo de funcionamento dos centros, considerando: a) Ao nível político-normativo; b) Ao nível técnico/organizacional (Centros: Social e de Convívio); c) Ao nível da apreensão/gestão e implementação das medidas políticas educativas/formativas pelos burocratas de nível de rua, face aos beneficiários dos centros.

Ao nível da esfera dos terrenos: i) Compreender, a partir dos participantes selecionados dos centros, da Calheta na Região Autónoma da Madeira (RAM), como se materializam as ações dos burocratas de nível de rua, em relação às vivências nas instituições e o cruzamento dos investimentos sociais, das sinergias, das parcerias, da criação de laços sociais em cada espaço territorial; ii) Traçar um perfil socioeconómico, dos beneficiários frequentadores das Instituições.

AS DIMENSÕES DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As dimensões para as questões de investigação são nomeadamente: i) Qual a organização dos centros: Social e de Convívio, na Calheta, na RAM? Entenda-se por organização os aspetos estruturais/cartografia, aspetos curriculares (referenciais das planificações) e pedagógicos (função das equipas Técnico-Pedagógicas), e ainda, recursos materiais. ii) Como é que os profissionais de terreno fazem a implementação das políticas públicas e qual o poder de discricção na ação face a cada beneficiário em relação à sua integração dos seus saberes, que frequenta os respetivos centros? Entenda-se por integração, o processo relativo aos seus saberes formais e informais adquiridos ao longo das trajetórias de vida. iii) Quais são as representações dos profissionais de terreno face aos beneficiários frequentadores dos centros? Entenda-se por representações, as visões dos burocratas de nível de rua, transformadas em projetos individuais para cada beneficiário frequentador dos centros, deixando margem de autonomia para que cada um tenha oportunidade de evidenciar as suas vivências, a sua voz, nos diferentes momentos de ação direta no terreno com os respetivos burocratas de nível de rua em cada centro.

PRESSUPOSTOS/CONJUNTURAS

A gênese dos problemas sociais que aparecem a nível macrossocial são na sua maioria, resultantes de escala macro (reestruturação económica, revolução tecnológica, ajustamentos estruturais por organismos supranacionais, política monetária, fiscal, reformulação dos sistemas de segurança social nacionais). Tais problemas expressam-se em velhos tipos de vulnerabilidade, criam novos tipos no campo económico, social, político e simbólico conforme os diferentes contextos territoriais e o capital social da comunidade e suscitam diferentes estratégias de desafios no nível local.

Formula-se a hipótese de que as políticas públicas educativas/formativas da criação e desenvolvimento de funcionamento dos centros, embora perfeitamente motivadas, enquadradas e regulamentadas no espírito da legislação do setor fazem parte de uma geração de políticas designadas de “ativas”, na medida em que retiram uma parte substancial do seu sucesso da implicação e comprometimento das populações alvo e uma espécie de julgamento em cada situação de resolução de uma problemática social complexa. Este comprometimento exige, da parte dos dispositivos de intervenção, as respostas inovadoras dos burocratas de nível de rua, e enquadram-se num sistema de ação, cujos elementos constituintes, entre as motivações, a fixação dos objetivos, e os meios, de que dispõem são apresentados de uma forma relativamente plástica.

TÓPICOS PARA A REVISÃO DA LITERATURA

Pretende-se analisar os referenciais teóricos que estão na base e na orientação das políticas sociais de combate à exclusão escolar, à pobreza e às desigualdades sociais da União Europeia, elucidando de que modos equacionam a questão social e os elementos-chave na promoção do capital humano e no desenvolvimento social das sociedades. Pretendemos estudar os conceitos relativos à designação de “Centros Sociais” e de “Centros de Convívio”. O campo teórico, para o presente estudo, será explanado à luz da Teoria de Michael Lipsky (*ibidem*) como já referimos anteriormente. A construção teórica, da burocracia de nível de rua, e de acordo com o autor, o governo propicia os serviços públicos por meio dos indivíduos e estes têm muita discricção no seu trabalho, ou seja, isso significa que o seu trabalho não é tão específico, eles precisam de usar o seu próprio julgamento e então, eles exercessem a discricção, no decorrer do seu trabalho. Precisam de julgar os seus beneficiários, ainda segundo o autor, dizendo a verdade, como é possível obter mais informações dos clientes, ou seja, tudo o que é abordado exige julgamento perante as diversas situações na ação dos burocratas de nível de rua. Nestas situações, não são trabalhos que se podem organizar especificamente, ou então agir fora das regras das pessoas, elas têm comportamentos, se fosse possível seguir um padrão, nós teríamos robôs, aceitando as pessoas em programas de assistência social, é uma parte necessária do trabalho dos burocratas de nível de rua proceder à discricção. Assim, eles têm que usar a descrição, mas também o que nós encontramos quando estudamos esses serviços, ao redor do mundo, é que muitas vezes as pessoas que trabalham não têm muito informação e o tempo suficiente, para fazer o trabalho de forma ideal e assim, precisam de fazer aquilo a que chamamos de “rotinas”, a fim de concluir o trabalho da melhor forma possível. É por isso, que dizemos que os burocratas de nível de rua, também fazem política, porque no fim, o que eles fazem com as “rotinas” ou ideias sobre o que as pessoas que representam são em parte, política que resulta daquilo que os governos produzem. O ponto de partida para o presente estudo, é a Teoria de Michael Lipsky (1980), que refere a análise das relações, entre os burocratas de nível de rua e os beneficiários, indicam que o poder discricionário por parte dos burocratas de

nível da rua é um fator decisivo e determinante na distribuição de bens e serviços públicos. Deste modo, o nosso foco centra-se na problemática relacionada com as principais características e peculiaridades da chamada “burocracia de nível de rua” e na produção de conhecimentos.

Estado de bem-estar e política social

Pressupõe-se que o Estado reflete a correlação de forças existentes em dada sociedade. Para Bourdieu (2006), o Estado é o fim e o produto de um lento processo de acumulação e de concentração de diferentes espécies de capital, em que o campo económico, a estrutura, as relações de força, por meio das diferentes políticas, política fiscal, de proteção social, as despesas com infraestruturas, crédito, formação de mão-de-obra, imigração, regulação trabalhista para a estabilidade social. Analiticamente, o Estado constitui um sistema de funcionamento que estrutura a sociedade civil e a autoridade política que engloba governos, aparelhos institucionais, bem como as relações de poder numa dada sociedade. Por sua vez, o Estado de bem-estar social, também referido na literatura como Estado Providência, Estado Social, de acordo com Mozzicafreddo (1997), constitui uma forma de concertação social, refere-se a um modelo político de Estado na organização das sociedades e nas condições de vida de seus cidadãos, com significado social, político e económico. Engloba políticas públicas de regulação do mercado de trabalho e a institucionalização de direitos sociais no trabalho. Os sistemas políticos são intervenções das sociedades face aos desafios que o desenvolvimento lhes coloca, em que são estabelecidas relações contratuais de proteção social entre o indivíduo e o Estado e a solidariedade institucional. Para Bajoit (2006) os sociólogos “fotografam” a pobreza a partir de diferentes pontos de vista e distingue quatro leituras (a) o pobre como marginal; (b) o pobre como explorado; (c) o pobre como dependente; e (d) o pobre é desafiado. Na sociedade salarial que se efetua na Europa Ocidental no fim da Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970, assistiu-se a certa dissolução da conceção massificada e unificada das classes sociais e da oposição entre elas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com a literatura sociológica, a Teoria de Michael Lipsky (*ibidem*), pretende-se no presente projeto de investigação em curso, uma compreensão sociológica de um campo inteligível para tratar da diversidade do real, o que implica ter em conta o sentido que os indivíduos atribuem à sua conduta. Deste modo, o estudo parte do pressuposto de que as relações entre os indivíduos se inscrevem num conjunto mais amplo que lhes dá sentido. Na proposta em desenvolvimento de investigação, a presença dos pesquisadores nos locais e o contacto direto com os atores, sob o exame dos conceitos, das hipóteses e os princípios analíticos, proporcionarão a sujeição das considerações teóricas e dos conceitos combinados. Ao nível do cruzamento dos dados recolhidos no campo empírico, dos questionamentos suscitados na observação direta, e de um pluralismo metodológico, pretendemos contribuir para a análise compreensiva do objeto de estudo. Para se chegar aos múltiplos propósitos que são os resultados pretende-se interligar, de modo sistemático, a investigação empírica e a teorização, que cuidadosamente e criativamente, pretendemos proporcionar respostas inovadoras ou novas vias de análise da realidade social. A análise das experiências em que se ambiciona implementar a partir da aplicação das políticas sociais, permitirão compreender os processos, as interações entre os diferentes atores - Estado, burocratas de nível de rua, instituições e beneficiários dos centros, e o estabelecimento dos laços sociais, num processo participativo, de autonomia, e de plasticidade da ação.

DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Na investigação-ação, destacaremos também a análise dos dados recolhidos e que será operacionalizada a partir de duas categorias: a “análise estatística” - dados de todas as Instituições-Centros: Social e de Convívio da Calheta, e a “análise de conteúdo” - registos dos Diários de Bordo, referentes às sessões observadas e participadas em cada centro, bem como as entrevistas realizadas aos vários participantes no estudo. A amostra dos participantes (n = 02 centros) será explorada e investigada desde a observação direta, conversas informais com todos os burocratas de nível de rua, desde a gestão de topo, gestão intermédia e de ação direta no campo dos beneficiários dos centros, assim como a realização de entrevistas semidirectas aos órgãos de gestão de cada instituição, e equipas técnico-pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se que os resultados da investigação permitam deixar registos relativos às consequências que o governo pode ter em relação ao modo como elaboram as políticas públicas de nível de rua, quando são implementadas. De acordo com a Teoria de Michael Lipsky (1976) os burocratas de nível de rua, tomam decisões rápidas para cada situação em que se confronta, deste modo, é urgente que tenham conhecimentos diversos, experiências em público integradas na sua gestão, inteligência para fazer um bom trabalho que lhes é exigido. Acrescenta ainda o autor que, tudo isto não pode ser reduzido a regras, dado que as consequências caso sejam administradas as políticas burocráticas a nível de rua não devidamente, iremos obter presumivelmente os piores resultados. Assim, só iremos obter os melhores produtos se em conjunto, os serviços tiverem as melhores políticas públicas. Procurar profissionais de terreno de alto nível de rua não tem relação direta com os resultados e os impactos das políticas. Os burocratas de nível de rua também fazem política, porque na sua ação, o que eles fazem é em função da política que nós temos. Assim, isto não significa que não se possa contratar bons profissionais de terreno, oferecer a capacitação, a melhor orientação, na medida em que pudermos, mas no fim, o que eles fazem é que é o que nós conseguimos com o governo e com a sociedade. Michael Lipsky (*ibidem*) defende que precisamos como investigadores de ir para o terreno e entender, assistir ao desempenho dos burocratas de nível de rua, ver como fazem e operacionalizam as suas ações em relação direta com os beneficiários. Aprendemos muito através deste tipo de observação, o melhor trabalho estudado ao nível da burocracia de nível de rua, são as observações que se fazem em relação aos próprios profissionais de terreno, quando eles interagem com os beneficiários e produzem todos em conjunto conhecimentos. Ainda, segundo Michael Lipsky (*ibidem*), a razão desta afirmação é que em parte, quando se faz outra abordagem perguntando aos profissionais de terreno, o que é que eles fazem em diferentes situações, constatamos que há muitas pesquisas que acrescentam conhecimentos, mas conclui-se que são tipos de abordagem em “mente” e certamente as observações diretas, são muito reveladoras em parte, os trabalhadores que respondem a uma entrevista, ou a um longo questionário, podem não saber o que estão fazendo. Há muitas pesquisas em que o observador vê algo que o trabalhador não sabe que ele está realizando.

Em síntese, e corroborando com Lipsky (*ibidem*), é uma componente da democracia, a implementação das políticas públicas, e porque nós queremos que os nossos governantes sejam responsáveis por manter no governo. Precisamos de saber como as políticas públicas se vão operacionalizando, o que estão desenvolvendo, embora muitas vezes, vão acompanhando através das estatísticas, mas estas abordagens tão valiosas, também não são independentes da avaliação que o governo

precisa de fazer. É um elemento de responsabilização democrática e devemos ter a preocupação de informar o governo, e por sua vez o governo deverá estar aberto às novas ideias resultantes das sugestões, e os bons governantes, avaliam e melhoram com base nas análises que elas promovem, considerando a conexão entre a implementação e a democracia. Analisar quais são as lições e as implicações para os burocratas de nível de rua, quer na gestão de topo, quer ao nível da gestão de nível médio, e, de gestão de ação direta com os beneficiários de cada centro, é muito desafiador para os governantes gerirem os burocratas de nível de rua. Podem poder dar a eles, tantas orientações, quanto possível, e podem ser claros no que o público espera, e é aí que as agências políticas entram, mas os governantes também devem reconhecer que há necessidade de julgamento, independentemente dos burocratas de nível de rua, também é importante, e isso não significa, que devem escrever mais e mais regras, significa que terá que haver um equilíbrio entre as regras e o grau de liberdade, para deixar os trabalhadores alcançarem os objetivos do governo, no caminho que eles sabem como melhor atingir.

BIBLIOGRAFIA

- Assembleia Regional (2019-2023). *Programa do XIII Governo Regional da Madeira*, Madeira.
- Bajoit, G. (2006). Olhares sociológicos, rostos da pobreza e conceções do trabalho social. In: Casimiro Balsa, Lindomar Wessler Boneti & Marc-Henry Soulet (Org.). *Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social: Uma abordagem transnacional*. Ijuí, Ed. da Unijuí.
- Balsa, C., (2006). *Confiança e Laço Social*, Edições Colibri, Lisboa.
- Bourdieu, P. (2006). *As estruturas sociais da economia*. Lisboa, Campo das Letras.
- Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/M, aprova o Plano de Desenvolvimento Económico e Social Regional para o período 2014-2020, designado «Compromisso Madeira@2020» - As Políticas da Região Autónoma da Madeira (RAM).
- Giddens, A. (2001). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Lipsky, Michael (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation, New York.
- Lipsky, Michael (1976). *Toward a Theory of Street-level Bureaucracy*, in W. Hawley & M. Lipsky (eds), *Theoretical Perspectives on Urban Politics*, Eaglewood Cliffs, N J, Prentice Hall.
- Lipsky, Michael (2019). Burocracia de nível de Rua: Dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap. <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Mozzicafreddo, J. (1997). *Estado Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras, Celta.
- Pereira, M. (2013). *Educação e Formação de Adultos: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/10796>.

A AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO: CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Irís PONTES

Diplomado do ISEC, Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe

chrisferreirasc@gmail.com

Cristina MARTINS

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

mrodrigues@ipb.pt

Maria José RODRIGUES

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

mcesm@ipb.pt

Resumo: Esta comunicação vem dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no estágio pedagógico pela primeira autora no âmbito de um intercâmbio entre duas instituições de ensino superior, uma santomense e outra portuguesa e através de uma bolsa de estudos, concedida pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) no âmbito do programa Paulo Freire. Da realização do estágio pedagógico num curso de formação de professores resultou a realização de um relatório final. Foi realizada uma investigação sobre a prática do professor incidente no processo de avaliação e especificamente no contributo deste para o desenvolvimento integral do aluno. Tanto os conhecimentos, como as capacidades, atitudes, valores e comportamentos são essenciais na formação de cidadãos conscientes e ativos numa sociedade em constante desenvolvimento. A realização deste RFE propiciou o refletir sobre as aprendizagens realizadas da Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo e, particularmente, desenvolver conhecimentos acerca do processo de avaliação e do seu contributo para a formação integral do aluno, tendo como questão de investigação: Qual o contributo da avaliação para a formação integral do aluno? Nesta comunicação pretendemos sintetizar o trabalho desenvolvido, dando particular relevância ao objetivo: averiguar as perceções de dois professores cooperantes sobre o processo de avaliação. Para o alcance deste objetivo, a realização de entrevistas foi a técnica fundamental de recolha de dados. No respeitante aos resultados a professora Miriam dirige mais as suas perceções para a avaliação como classificação, ou seja, para a avaliação das aprendizagens e o professor Josué mostra uma visão abrangente e não restringe a avaliação a um processo que tem como objetivo exclusivo, a atribuição de uma classificação. Quanto às modalidades e instrumentos da avaliação, as suas perceções apontam para a valorização da avaliação das e para as aprendizagens, pois aplicam avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e instrumentos articulados com as funções. Não podemos limitar a avaliação a medida dos conhecimentos ou a atribuição de uma nota. Com esta investigação e tendo em mente contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, recomenda-se que os professores neste processo considerem a formação integral dos alunos.

Palavras-chaves: Avaliação; estágio pedagógico; relatório final de estágio, formação integral.

INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este trabalho desenvolveu-se no âmbito da realização de um estágio no 2.º ciclo do ensino básico num curso de formação de professores. Cientes que o processo de avaliação no contexto educativo está interligado com processo de ensino e aprendizagem, pretendeu-se averiguar até que ponto a avaliação formativa, pelas suas características particulares, contribui para a formação integral do aluno. No relatório final de estágio, foram apresentadas as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas. Por exemplo, no estágio realizado no âmbito da disciplina de Matemática, foi desenvolvido um projeto que permitiu a articulação entre um tema matemático – Organização e Tratamento de dados – e a abordagem da “cidadania e participação”. A avaliação fomentada possibilitou que os alunos refletissem sobre as aprendizagens realizadas atendendo aos vários domínios: cognitivo, afetivo e comportamental. Procurou-se, também,

averiguar as concepções dos professores cooperantes no estágio sobre a avaliação formativa e a formação integral do aluno, sendo neste aspeto que se foca este artigo.

Considera-se fundamental que as crianças aprendam e desenvolvam valores, comportamentos, atitudes e conhecimentos que lhes permitam ser cidadãos capazes de enfrentar os desafios da sociedade em constante mudança. O desenvolvimento integral das crianças é valorizado em vários documentos. O Decreto-Lei n.º 55/2018 que

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 2929).

Neste documento, concretamente no seu artigo 20.º, dedicado aos “Instrumentos de planeamento curricular” é referido: “1 — O planeamento curricular ao nível da escola e da turma, concretizando os pressupostos do projeto educativo: a) Constitui uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos” (p. 2935).

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2010-2016, bem como a ENED 2018-2022, tem demonstrado ser um enquadramento concetual e metodológico, bem como o contexto promotor da Educação para o Desenvolvimento, sendo esta compreendida “como um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã (Resolução do Conselho de Ministros, n.º 94/2018, p. 3197).

Conforme registado no *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, G. et al. et al., 2017), o mundo atual coloca “desafios novos à Educação”, sendo que é imperativo “saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos mesmos e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (p. 7). É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, em que os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

É fundamental clarificar o entendimento sobre avaliação formativa tido em conta neste trabalho. Para Santos e Pinto (2018), a avaliação formativa, também designada por avaliação das aprendizagens, decorre do uso de “evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino” (p. 508), portanto, tem implicações diretas quer ao nível das ações dos alunos quer das práticas dos professores. Para estes autores, quando se trata de efetuar a distinção com a avaliação sumativa, ou avaliação das aprendizagens, destaca-se o uso das evidências com o objetivo de dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento e, em consequência, tomar decisões em conformidade com o estabelecido administrativamente. Para Fernandes (2011), a avaliação formativa é “uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo” (p. 89), enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos. Neste sentido, a avaliação formativa deve ser da responsabilidade, não só do professor, mas também do aluno, de

preferência de forma partilhada, enquanto a responsabilidade da avaliação sumativa cabe exclusivamente ao professor. É em função deste entendimento que em contexto de sala de aula privilegiamos a avaliação para a aprendizagem – avaliação formativa, considerando haver três aspetos essenciais: estabelecer e fornecer critérios de avaliação explícitos e partilhados entre o professor e os alunos; valorizar o questionamento em sala de aula; dar *feedback* em tempo útil (Santos & Pinto, 2018).

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Esta investigação desenvolvida foi essencialmente de natureza qualitativa. O investigador apresentou-se como o instrumento principal de recolha de dados, sendo estes expressos em forma de palavras, dado terem sido descritas as conceções dos participantes, nas respostas a um inquérito por entrevista. As entrevistas são uma forma para recolher informação sobre um determinado fenómeno. Como assinala Tuckman (2005), as respostas dos participantes refletem as suas perceções e constituem com uma base para interpretação. O significado tem importância fulcral, pois interessava saber as perspetivas ou os pontos de vista dos participantes. Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, nas quais apesar de haver uma previsão das questões existe flexibilidade no desenvolvimento da mesma (Zabalza, 2003).

Reafirma-se que o foco das entrevistas foi o processo de avaliação, concretamente o contributo para a formação integral dos alunos na perspetiva dos dois professores participantes: Miriam e Josué (nomes fictícios). Miriam tem mais de vinte anos de serviço, e tem mais de quarenta anos de idade e Josué é um professor que tem cerca de 30 anos de serviço, tem mais de cinquenta anos de idade.

Num estudo desta natureza, o processo de análise de dados é semelhante a um funil: no início as coisas estão abertas e vão-se tornando mais específicas e mais fechadas no fim (Bogdan & Biklen, 2013). A análise de conteúdo constituiu uma metodologia de investigação usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos (Moraes, 1999). Esta análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Bogdan e Biklen (2013) consideram que envolve a organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta de aspetos importantes dos materiais recolhidos, com o intuito de os interpretar e tornar compreensíveis.

Tendo por base estas ideias, a análise dos dados consistiu na seleção dos dados mais representativos e na sua organização segundo categorias definidas *a priori*, a partir do trabalho desenvolvido por Guerreiro e Martins (2018) e Guerreiro e Martins (2020): conceito de avaliação, componentes integrantes da avaliação, modalidades de avaliação, instrumentos de avaliação dos alunos, e funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. À luz do tema central do trabalho, considerou-se pertinente incluir ainda os contributos do processo de avaliação na formação integral dos alunos. Salienta-se que cada uma das categorias, foi interpretada à luz dos conceitos de avaliação das e para as aprendizagens e da integração na avaliação de atitudes, valores, comportamentos e conhecimentos, considerando que quando contemplados estes aspetos é possível contribuir para a formação integral dos alunos.

PERSPETIVAS DE MIRIAM SOBRE AVALIAÇÃO

A professora Miriam gosta muito de ser professora e diz que não mudaria de profissão, apesar de não estar satisfeita com algumas das decisões relacionadas com a profissão docente. Referiu que já efetuou

formação específica sobre o processo de avaliação, nomeadamente a frequência de uma ação de formação contínua.

Conceito de avaliação. Para a professora Miriam “avaliar é aferir o que os alunos interiorizaram ou aprenderam no decurso do processo de ensino e aprendizagem. É quantificar, o mais fielmente possível, essa informação”.

Este conceito destaca uma das vertentes do processo da avaliação, a vertente quantitativa, ou seja, é possível perceber que a sua perceção se posiciona na perspetiva da avaliação das aprendizagens e não na da avaliação para a aprendizagem. Efetivamente, é difícil desligar o processo de avaliação da sua vertente sumativa, mas a componente formativa é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois acompanha o seu desenrolar para o melhorar e não se limita a aferir e a quantificar. Tendo, pois, em consideração o tema que rege este trabalho, é nosso entender que a restrição da avaliação à medição das aprendizagens não alberga na totalidade a perspetiva do contributo para a formação integral dos alunos.

Componentes integrantes da avaliação. Quanto as componentes da avaliação, a professora Miriam diz:

Avalio a componente dos conhecimentos, através das fichas de avaliação e de trabalho, do trabalho desenvolvido na aula e nas tarefas adicionais propostas. Por outro lado, avalio a dimensão das atitudes e valores (comportamento, participação, realização de trabalhos extra-aula, material e organização). Para avaliar este domínio, utilizo grelhas de observação e registo diário.

Na indicação das componentes, a professora avança aspetos que complementam a resposta anterior. É visível que evoca novamente a avaliação sumativa, avaliação que está direcionada para a medida, referindo, porém, além da avaliação dos conhecimentos, a avaliação das atitudes, dos valores e dos instrumentos usados. O seu posicionamento, é novamente direcionado para a avaliação das aprendizagens, contudo, ao assinalar outros domínios, traz ao seu posicionamento elementos cruciais que permitem contribuir para formação integral do aluno.

Modalidades de avaliação. O Decreto-Lei n.º 55/2018, no seu artigo 23, apresenta-nos duas modalidades da avaliação, a formativa, que incluiu o diagnóstico e o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, e a sumativa que tem como objetivo único e exclusivo classificar as aprendizagens e, que, na nossa opinião, nem sempre reflete o que os alunos são ou aprendem realmente. Neste campo, a professora Mirim aponta três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. No Decreto-Lei n.º 55/2018 a avaliação diagnóstica está integrada na formativa. A professora destaca ainda os momentos da realização da avaliação diagnóstica, referindo o início do ano letivo ou de uma unidade temática e menciona os instrumentos que utiliza: “Avaliação diagnóstica, feita no início de cada ano letivo, através de uma ficha escrita e, no início de cada nova unidade, das propostas de avaliação diagnóstica dos manuais. Avaliação formativa e sumativa, feita através das fichas de avaliação”. Assim, na indicação das modalidades de avaliação não é totalmente perceptível o contributo para a formação integral do aluno, sendo, contudo, evidente a tendência para averiguação dos conhecimentos dos alunos.

Instrumentos de avaliação dos alunos. Nesta vertente a professora Miriam diz-nos:

Utilizo as propostas dos manuais (na avaliação diagnóstica de início de capítulo ou unidade e na avaliação formativa, nas vésperas das fichas de avaliação). Duas vezes por período, faço fichas de avaliação. Uma vez por período, faço, normalmente, uma questão-aula ou mini-teste para aferir se os alunos estão a acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos.

Os instrumentos que podem ser usados na avaliação das aprendizagens dos alunos são inúmeros, devendo estar em articulação com as estratégias, conteúdos e, sem dúvida, com as necessidades e expectativas dos alunos. Nestes termos, a professora Miriam volta a sublinhar os instrumentos que já havia mencionado aquando da indicação das componentes a considerar nas componentes de avaliação. Segundo ela, utiliza propostas do manual, quer para efetuar a avaliação diagnóstica, quer a formativa. As fichas de avaliação imperam na indicação dos instrumentos referidos. Para verificar se os alunos estão a assimilar os conteúdos utiliza uma questão-aula ou mini-teste. Lembramos que para avaliar a dimensão das atitudes e valores (comportamento, participação) utiliza grelhas de avaliação. Assim, verifica-se que nas suas perceções sobre os instrumentos de avaliação utilizados dá visibilidade a áreas do domínio cognitivo, mas também afetivo, social e comportamental.

Funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito a professora reafirma a sua ideia declarando que: “Tal como referi anteriormente, avaliar serve para aferir se os alunos estão a acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados e se os interiorizaram”. Desta feita, existe uma clara ligação da avaliação à verificação da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, ou seja, para a avaliação das aprendizagens, não sendo clara a consideração da formação integral do aluno. Além disso, a professora Miriam afirma que a avaliação é um fator de motivação para a aprendizagem, por parte dos alunos:

O facto dos alunos saberem que têm de ser avaliados cria neles uma maior predisposição para aprender, sobretudo nas idades mais baixas, pois os alunos não têm maturidade para se automotivarem para a aprendizagem, isto é, se sabem que os conteúdos não vão ser objeto de avaliação, estão menos atentos e não trabalham da mesma forma.

Neste sentido, a avaliação influencia e é encarada pela professora como um fator de predisposição para aprender. Contudo, não é visível a relevância a atribuir aos comportamentos, atitudes e valores.

Na conclusão da nossa conversa a professora assegura: “Avaliar é para mim, a parte mais difícil da missão do professor, mas, como costume dizer, é um mal necessário”. De facto, “se a função da avaliação se limitar a classificar os conhecimentos dos alunos, é difícil, porque a nota que o aluno tem na pauta nem sempre representa o que ele é ou faz”.

PERSPETIVAS DE JOSUÉ SOBRE AVALIAÇÃO

O professor Josué diz que, mesmo se tivesse oportunidade, não mudava de profissão e também já efetuou formação específica sobre o processo de avaliação, concretamente ações de formação contínua.

Conceito de avaliação. O professor Josué começa dizendo que a avaliação é: “Ação que regula a atividade educativa: o ensino, a aprendizagem, as atitudes e os comportamentos, implicando princípios e procedimentos. Permite verificar a evolução e o desenvolvimento das aprendizagens”.

Esta visão é abrangente e não restringe a avaliação a um processo que tem como objetivo exclusivo, a atribuição de uma classificação. Apelidando a avaliação de reguladora, exige ação, reflexão e tomada de decisão. Estas componentes apontadas pelo professor dá-nos a certeza de que a avaliação deve ser direcionada para a formação integral dos alunos, e não ser apenas um instrumento de classificação e certificação. O professor avança também que, a avaliação verifica a evolução e o desenvolvimento das aprendizagens.

Componentes integrantes da avaliação. Quanto às componentes de avaliação o professor Josué explicita:

Trabalham-se essencialmente os domínios do conhecimento, compreensão e aplicação. Incidem sobre o programa e conteúdos abordados ao longo do ano ou do ciclo de ensino. Pretende-se que seja sistemática, com recurso a grelhas de registo sobre fichas de avaliação, tarefas de casa, participação em sala de aula, atitudes e comportamentos, sociabilidade, espírito crítico, trabalhos de grupo e individuais, relatórios de atividade laboratorial ou outras... A avaliação sumativa no final de período, traduzida por uma classificação ou nível.

As componentes apontadas pelo professor são essenciais para a aprendizagem dos alunos e verifica-se, na sua opinião, uma evidente articulação com o programa e os conteúdos, isto é, a vertente dos conhecimentos, mas também a vertente dos comportamentos, atitudes e valores é adiantada. A vertente da classificação, onde o professor faz alusão a avaliação sumativa, que tem como principal objetivo quantificar ou numerar a aprendizagem dos alunos, é também assinalada. Nesta questão, o professor vai igualmente adiantando quer instrumentos quer modalidades de avaliação, aspetos, que obviamente, devem estar plenamente articulados num processo que se pretende seja harmonioso, coerente, adequado e contextualizado, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, em que a avaliação é ou deverá ser parte integrante.

Modalidades de avaliação. Em concordância com o já assinalado, o professor Josué indica três modalidades da avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Acerca de como, quando e porquê inclui na sua prática de sala letiva estas modalidades, expõe: faz a avaliação diagnóstica, no início de cada unidade, com o intuito de averiguar se os alunos possuem os conhecimentos necessários e identificar problemas, no início de novas aprendizagens, possibilitando uma adequação do ensino às características dos alunos. Já quanto à avaliação formativa refere que é realizada em dois ou por vezes três momentos, previamente acordados com os alunos, em cada período letivo, podendo existir outros. Utiliza como instrumentos de avaliação as questões-aula, trabalhos. Considera ainda que a autoavaliação é igualmente um instrumento a considerar na avaliação do aluno. Assinala que: “saber-se autoavaliar revela responsabilidade e espírito crítico, maturidade e conhecimento de si próprio e do trabalho desenvolvido”. Quanto a avaliação sumativa, diz ser “resultado da avaliação formativa e de todo o trabalho produzido ao longo do ano letivo”.

Assim, o professor Josué apresenta-nos vários “ingredientes” que contribuem para formação integral do aluno. Todas as componentes são explicitadas, sendo visível que avaliação não é vista apenas como medida, ela vai além, muito além, disso.

Instrumentos de avaliação dos alunos. Para avaliar as aprendizagens dos alunos, os seus alunos, o professor Josué sublinha utilizar fichas de avaliação, com o intuito de perceber as aprendizagens realizadas, compensar e desenvolver conhecimentos. Utiliza também relatórios, trabalhos de grupo e individuais, tarefas de casa, questões-aula, para avaliar cada novo conteúdo trabalhado e, em aditamento com o já exposto, as fichas de autoavaliação. É, pois, mais uma vez manifesta a função reguladora da avaliação, num sentido, não só de avaliação das aprendizagens, mas também de avaliação para as aprendizagens, bem como em associação com as respostas às outras questões a consideração do aluno como um todo, nas suas múltiplas dimensões: o saber, o saber fazer e o saber ser e estar.

Funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No respeitante a função da avaliação o professor Josué afirma que a avaliação serve para “avaliar conhecimentos, processos, perceber a evolução e o desenvolvimento das aprendizagens.” Assegura ainda que a avaliação é um retorno para os alunos e encarregados de educação sobre todo o processo de aprendizagem, permitindo-lhes uma reflexão mais objetiva sobre o trabalho desenvolvido e sua evolução enquanto construtor das suas aprendizagens. Torna-se aqui evidente uma valorização da avaliação das aprendizagens, mas também para as aprendizagens, quando assinala a função de retorno, valorizando, desta feita, o feedback dado aos alunos de forma a participarem ativamente na regulação do processo em causa. De facto, a função de regulação que é muito presente no seu discurso: O aluno tem que ter um retorno do seu empenho, do seu trabalho enquanto responsável pela construção da sua aprendizagem. A aprendizagem exige aprendentes e estes têm que se envolver no processo que é biunívoco. A avaliação é um processo contínuo e como tal deve ter um retorno que lhe permita em cada momento situar-se face aos objetivos que lhe são propostos e a que se auto propõe. É também um retorno importante para os encarregados de educação no acompanhamento que devem fazer dos seus educandos. Assim, para o professor Josué a avaliação é um instrumento importante na prática diária do professor e é uma gratificação positiva ou negativa para o aluno por tudo o que fizer ao longo de um ano letivo. Permite também que os encarregados de educação acompanhem os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar que nas perceções dos dois professores participantes neste estudo, em relação aos contributos da avaliação para formação integral dos alunos, o seu posicionamento foi distinto, sobretudo quando se centraram no conceito de avaliação. A professora Miriam dirige mais as suas perceções, para a avaliação das aprendizagens, com uma centralidade nos conhecimentos, ainda que seja visível alguma ligação à sua função de regulação do processo de ensino e aprendizagem. O professor Josué mostra uma visão da avaliação com uma função integradora dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos dos alunos, não restringindo a avaliação a um processo que tem como objetivo exclusivo, a atribuição de uma classificação. Salienta-se que os resultados deste trabalho se encontram em sintonia com os de outros estudos realizados com objetivos semelhantes. Por exemplo, num projeto desenvolvido por Guerreiro e Martins (2018) referente à articulação entre perceções e práticas de avaliação, verificou-se uma centralidade dos professores na avaliação das aprendizagens, sobre as componentes integrantes da avaliação, destacou-se a crítica à valorização excessiva da componente de conhecimento em detrimento das atitudes e valores. Respeitante aos instrumentos de avaliação utilizados, muito embora a referência à avaliação contínua, os testes ou instrumentos com as mesmas características são privilegiados. Sobre as funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, as perceções surgem associadas à promoção do sucesso escolar com uma forte ligação à aprendizagem dos conhecimentos. O professor em destaque nesse projeto tem, contudo, em conta que os resultados da avaliação o conduzem a questionar o seu ensino e a reorientá-lo. É possível, pois, afirmar que tal como as perceções dos professores participantes neste estudo, há um forte pendor para a avaliação das aprendizagens, sendo que a valorização das atitudes, valores e comportamentos fazem parte do que consideram ser o processo de avaliação. Igualmente, num estudo apresentado por Dinis e Martins (2018) um dos seus objetivos centrou-se no compreender as perceções dos professores cooperantes sobre o processo de avaliação, particularmente, sobre a integração das atitudes/valores e comportamentos no mesmo. Nesta investigação as perceções dos professores

direcionaram-se para a necessidade de integrar os referidos domínios no processo de avaliação, deixando claro que é urgente que este seja pensado desta forma, dado ser função da educação formar cidadãos ativos e participativos na vida escolar e pessoal.

REFERÊNCIAS

- Bogdan, R., C. & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Publicação: Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros Páginas:2928 – 2943. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>.
- Dinis, G., & Martins, C. (2018). Avaliação de atitudes, valores e comportamentos: uma investigação na formação de professores, *Educação e Matemática*, 148, 28-30.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais*. In I. Fialho & H. Salgueiro, *Turma Mais e Sucesso Escolar Contributos teóricos e Práticos* (pp. 81-107). CIEPUE: Universidade de Évora.
- Guerreiro, A. & Martins, C. (2020). Avaliação e comunicação na aula de matemática: concepções e práticas de professores do 2.º ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 29 (2), 6-23.
- Guerreiro, A., & Martins, C. (2018). Avaliação e comunicação na aula de matemática: das perceções às práticas. In *Atas do XXIX Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 83-96). Almada, Portugal: Associação de Professores de Matemática.
- Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. <http://www.dge.mec.pt/> Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, *Aprova o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022*. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Santos, L. & Pinto, J. (2018) *Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: jorge.pinto@ese.ips.pt.Lisboa.
- Tuckman, B. (2005). Manual de investigação em educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (2003). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Edições ASA.

AGRADECIMENTO:

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA (2001-2020)

Sónia QUIMBAMBA

Instituto De Educação Da Universidade De Lisboa

soniaquimbamba@hotmail.com

Resumo: Este estudo teve como objetivo estudar as políticas de formação contínua de professores do ensino primário em Angola entre 2001 e 2020, com enfoque nas medidas levadas a cabo pelo sistema educativo, procurando identificar os referenciais das políticas públicas que estiveram subjacentes às inúmeras mudanças ocorridas durante este período. Para conduzir este estudo optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada no paradigma fenomenológico-interpretativo. Tendo em conta os objetivos propostos para este estudo, partiu-se de uma pesquisa arquivística/documental onde foi feita a análise cuidada de documentos oficiais, públicos e privados. Paralelamente, foram realizadas entrevistas que de modo geral representaram as técnicas utilizadas em uma investigação naturalista. Os dados mostraram que, no período em análise, foram desenvolvidas diversas medidas que visaram a formação contínua de professores do ensino primário pela iniciativa do Ministério da Educação e também evidenciou como as políticas educativas que visaram a formação de professores são construídas por múltiplos atores para além do Estado, nomeadamente com Instituições Internacionais e Organizações não Governamentais, e transportam um referencial sobre a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Política pública, formação contínua, profissionalidade docente e Angola

INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores é uma temática que tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas a nível mundial e na atualidade. Nesta perspetiva a formação contínua de professores é um mecanismo de permanente capacitação reflexiva em face às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho colocam (Ferreira 2003). Assim os professores são as pedras chave da educação contemporânea e são ao mesmo tempo objetos e sujeitos da formação (Nóvoa 2001).

O presente artigo incide sobre o estudo das políticas de formação contínua de professores do ensino primário em Angola entre os anos de 2001-2020 com o objetivo de compreender o processo de formulação e legitimação das políticas de formação contínua tendo como foco as Reformas Educativas ocorridas a partir do ano de 2001.

O artigo apresenta-se organizado e estruturado em 5 pontos. No primeiro ponto far-se-á uma breve descrição histórica da formação de professores em Angola. No segundo ponto aborda às medidas legislativas e normativas da formação de professores com enfoque na formação contínua de professores do ensino primário entre 2001 e 2020 e o quadro-síntese dos programas, planos e projetos concebidos e materializados no período em análise. No terceiro ponto debruçar-se-á sobre opções metodológicas definidas no processo heurístico deste estudo. No quarto ponto apresentar-se-á discussão e a interpretação dos dados obtidos em função dos dois eixos de análise que são complementares e inter-relacionados à temática e no último ponto as considerações finais do estudo.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA - PERSPETIVA HISTÓRICA

Com a proclamação da independência e a aprovação da Constituição da República em 1975, o primeiro Governo da República Popular de Angola "definiu a educação como uma das prioridades para a

política governativa e para o desenvolvimento do país” (Kebanguilako, 2016, p.17). Entretanto no período pós-independência Angola estava com um sistema educativo “com infraestruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultaram em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo, que rondava os 85% da população do país” (Ministério da Educação, 2012, p.7).

Importa sublinhar que em 1977 foi definido a Resolução sobre os Princípios de Base para Reformulação do Sistema de Educação e Ensino. Com base neste instrumento legal em 1978 foi implementado o primeiro Sistema de Educação e Ensino (SEE). Este sistema definiu a educação como um direito para todos os cidadãos, priorizando “(...) a igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos, a gratuidade do ensino em todos os níveis e o aperfeiçoamento constante do pessoal docente” (INIDE, 2013, p.4).

A Lei de Diretrizes e Bases do 1º Sistema de Educação e Ensino apresentava uma estrutura com 3 Subsistemas de Ensino, designadamente: Subsistema de Ensino de Base Geral, Subsistema do Ensino Técnico-Profissional e o Subsistema de Ensino Superior (Eduardo, 2019). A Estrutura de Formação de Professores estava inserida no Subsistema do Ensino Técnico-profissional, e “tinha como objetivo assegurar o desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino ao nível básico, médio e profissional” (Zau, 2005 p.457). Esta estrutura dividia-se em dois regimes: o Regime Regular e o Regime Não-Regular.

O Regime Regular tinha a finalidade de preparar professores para exercerem a atividade docente no ensino de base: Iº nível (pré-escolar, 1.ª a 4.ª classes), IIº nível (5.ª a 6.ª classes), IIIº nível (7.ª, 8.ª e 9.ª classes) e uma ou duas disciplinas da respetiva especialização (Zau, 2005).

Já o Regime Não-Regular a organização era numa perspetiva de curto e médio prazo. Um ano antes da sua criação em 1977, já eram ministrados os Cursos de Formação Acelerada de professores (CFA) que consistiam na formação inicial do profissional docente. Estes cursos (CFA) foram introduzidos no regime não regular, juntamente com os novos cursos relativos à formação contínua, designadamente, o Curso de Superação Permanente e o Curso de Requalificação (Angola, 2005).

De acordo com Zau (2005) verificou-se que o sistema de educação em 1978 contava com um contingente de 25 mil professores heterogeneamente distribuídos pelo país, sendo que para 1.026.291 crianças matriculadas assimetricamente distribuídas por 15 das 18 províncias de Angola correspondia a um professor para 41 alunos.

A partir de 1980, 1,8 milhões de angolanos frequentavam a escola (Zau, 2005). Contudo a sobrelotação de turmas, a falta de material didático, a formação precária dos professores, a baixa remuneração salarial e das precárias condições sociais e a situação político militar levaram a que entre os anos de 1981 e 1984, a saída de dez mil professores do sistema educativo (Julião, 2019). As debilidades e necessidades sentidas pelo sistema educativo compeliram à realização de um prognóstico do Sistema de Educação em 1986. Nas conclusões obtidas no “Prognóstico Educativo de 1986” desencadeou a elaboração de um documento denominado “Medidas para o Saneamento e Estabilização do Atual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais Para Um Novo Modelo” (Zau, 2005). Com base neste documento normativo foi concebido entre os anos de 1990-2001, o novo Sistema Educativo.

Em setembro de 2001, o Governo aprovou o instrumento de orientação “Estratégica Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação” para o período de 2001-2015, definido como normativo de valor instrumental para a formação inicial e a formação em serviço (contínua) de professores e de outros agentes

da educação. Este instrumento era de carácter indicativo, dinâmico, orientador e de abrangência nacional (Ministério da Educação e Cultura, 2001). No mês de dezembro do mesmo ano, foi aprovada a Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE) nº13/01, que estabeleceu as bases legais para a realização da 2ª Reforma Educativa em Angola, cujos objetivos gerais eram a expansão da rede escolar; a melhoria da qualidade de ensino; o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema. Entretanto, a sua implantação só ocorreu em 2004, através do Plano de Implementação aprovado pelo Decreto-Presencial nº2/05 de 14 de janeiro de 2005 (Ministério da Educação, 2012).

Segundo decretado na LBSE, a educação realizar-se-ia através de um sistema unificado, constituído e estruturado em 3 níveis, nomeadamente: o Nível Primário constituído por 6 classes (1ª a 6ª); o Nível Secundário formado por 2 Ciclos: o 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª) e o 2º Ciclo (10ª, 11ª e 12ª) e o Nível Superior (Graduação e Pós-Graduação) e por 6 Subsistemas de Ensino, designadamente, o Subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Ensino Geral, Subsistema de Ensino Técnico-Profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação de Adultos e Subsistema de Ensino Superior (INIDE, 2013).

Com objetivo de responder as orientações e de assegurar as recomendações das Conferências Internacionais e Regionais da África Austral no domínio da Educação, nomeadamente as recomendações da Organização de Unidade Africana (OUA), o Quadro de Ação do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos e o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos (2000), cujos compromissos se estenderam até o ano de 2015, foi concebido o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos (PAN/PEPT). Este plano foi implementado faseadamente em três períodos: A fase de emergência (2003-2005), de estabilização (2006-2010) e de desenvolvimento (2011-2015). Que visava operacionalizar documentos orientadores da estratégia de desenvolvimento do país, ao que se refere a educação, operacionalizou a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), nº13/01 e a implementação do Novo Sistema Educativo (Campos, 2005).

MEDIDAS LEGISLATIVAS E NORMATIVAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ANGOLA (2001-2020)

Para a identificação e a análise das medidas legislativas e normativas da formação contínua de Professores em Angola realizou-se um trabalho de triagem documental que culminou no agrupamento de documentos relevantes ao estudo. O corpus documental incluiu a legislação, estratégias, relatórios, projetos e planos de ação mas com enfoque na formação contínua de professores do ensino primário tendo como base os dois objetivos centrais deste trabalho, compreender o processo de formulação e legitimação das políticas de formação contínua para os professores do ensino primário em Angola, tendo como foco as reformas educativas de Angola ocorridas a partir do ano de 2001 e compreender como são organizadas e desenvolvidas as políticas de formação contínua de professores do ensino primário entre os anos de 2001-2020.

Numa primeira instância procedeu-se a análise da Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº13/01, que nos termos do artigo nº 26º consagra o Subsistema de Formação de Professores como Subsistema que “consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial” (LBSE Nº13/01, 2001).

Quanto a formação contínua de professores, no artigo 27º constava na alínea c) “desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação” e no artigo 30º sobre o ensino superior pedagógico no ponto 2 constava que este ensino “destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência” (LBSE Nº13/01, 2001).

Em maio de 2011, pelo Decreto presidencial nº109/11 foi aprovado o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (ESFP), que nos termos do artigo 2º, define a formação contínua como “um conjunto de ações e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, que visavam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos professores e agentes de educação. No artigo 5º a alínea c) definiu como objetivos específicos do Subsistema de Formação de professores, “Organizar ações de formação contínua e a distância, visando a atualização de conhecimentos em matéria (...) e de gestão escolar e a reconversão profissional dos agentes de educação”. No artigo 11º decretou que “os Magistérios Primários podem ainda realizar ações de formação contínua e de ensino a distância, destinada aos professores e agentes de educação da Classe de Iniciação e do Ensino Primário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito”. No artigo 16º, estabeleceu que “as ações de formação contínua dos professores do ensino primário e do I Ciclo do Ensino Secundário realizar-se-iam nas Escolas de Formação de Professores, enquanto Centros de Formação Pedagógica, mediante uma programação para o efeito...” (Decreto presidencial nº109/11, 2011).

De acordo com o novo quadro normativo do Subsistema de Formação de Professores, houve a necessidade de se criar o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, que foi aprovado o Decreto - Presidencial nº24/15 de 9 de janeiro de 2015, que criou o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação (INFQE). Uma instituição pública, âmbito nacional e sujeita à superintendência do Titular do Departamento Ministerial responsável pela Educação. O seu objetivo é gerir e executar as políticas que visam a formação profissional do professor, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação bem como criar estratégias para apoiar os docentes do ensino primário e secundário na sala de aula. A sua missão é organizar, coordenar, executar e monitorar as políticas de formação de formadores, professores, técnicos e especialistas em Educação (Decreto - Presidencial nº24/15, 2015).

A Lei do Sistema de Educação e Ensino nº13/01 foi revogada pela Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16 de 7 de outubro de 2016. No âmbito da formação contínua de professores houve as seguintes mudanças nos objetivos gerais do Subsistema de formação de professores, o que era antes da revogação contemplado no artigo 27º na alínea c) passa a ser descrito no artigo 44º a alínea e) e foi acrescentada a alínea f) “promover ações de agregação pedagógica destinadas aos indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente”. Foi também acrescentado o artigo 47º que no ponto 3 consta que a formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por instituições de ensino, autorizadas para o efeito” e o artigo 50º refere no ponto 5 que a profissionalização para docência pode ser ao longo da formação superior por intermédio de ações específicas de agregação pedagógica (Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, 2016).

Em 3 de setembro de 2018 foi aprovado o Programa Nacional de Formação do Pessoal Docente por meio do Decreto Presidencial nº205/18, nos termos da alínea A.6 conta com os seguintes objetivos e medidas de política: “Proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial.” No ponto 33. “Proporcionar oportunidades de formação aos professores em serviço nos diversos níveis e subsistemas de ensino, e não apenas no Ensino Primário e no ponto 34.3 Organizar programas de atualização de conhecimentos e de melhoria, ou aquisição de novas competências de prática docente. (Decreto Presidencial nº205/18, 2018).

Em agosto de 2020, o governo aprova e altera 35 artigos da Lei nº 17/16, de 7 de outubro, organizando assim um novo legislativo e foi apresentada a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 32/20 de 12 de agosto de 2020 e quanto à formação contínua de professores nada foi alterado.

A 21 de outubro de 2020 foi aprovado o Decreto Presidencial nº 279/20 que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário e revoga o Decreto presidencial nº109/11 que aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (ESFP). Este diploma define as regras que devem obedecer a criação, a organização, o funcionamento e avaliação de todos os cursos de formação inicial para que sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário (Decreto Presidencial nº 279/20, 2020).

Tendo em vista a prossecução destas políticas, o Ministério da Educação desenvolveu programas, planos e projetos no domínio da formação contínua de professores do ensino primário no período entre 2001 e 2020 em parceria/cooperação com instituições privadas, internacionais e Organizações Não Governamentais (ONG) nomeadamente, a Comunidade Europeia (CE), a Congregação dos Salesianos- Dom Bosco, o Conselho Norueguês dos Refugiados (CNR), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a UNICEF-ANGOLA, o Banco Africano do Desenvolvimento /Fundo Africano do Desenvolvimento (BAD/ FAD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), a Escola Superior de Setúbal, a Consultora BIEF, a Associação de Desenvolvimento de Povos para Povos (ADPP), a Associação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), a Fundação OPEN SOCIETY INITIATIVE For Southern Africa (OSISA) e a Save The Children Dinamarca (SCD) (Campos, 2005). Neste sentido apresento uma descrição síntese dos programas, planos e projetos no domínio da formação contínua desenvolvidos a partir de 2001.

Data (Período)	Projeto/Programa/Plano de formação	Instituição/Organização Internacional/ Organização Não- Governamental	Objetivos
2001-2005	Projeto dos Centros de Formação Local (CFL)	Ministério da Educação de Angola em cooperação com a Comunidade Europeia	Agregar pedagogicamente os professores sem qualificação profissional para a docência
2002	Curso de Completamento de Habilitações Académicas e Profissionais	Ministério da Educação e várias parcerias externas	Agregar pedagogicamente os professores sem qualificação profissional para a docência

2001-2002	Cursos de <i>Teacher Emergency Package</i> (TEP)	Ministério da Educação de Angola em parceria com o Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) e o Conselho Norueguês Para os Refugiados (CNR)	Capacitação de professores para promover a inserção no ensino primário
2003-2004	Plano Nacional de Capacitação de Professores do 1º nível.	Ministério da Educação de Angola em parcerias com o Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF)	Capacitação de professores e de novos agentes do ensino primário sem habilitação profissional
2002	Projetos de Formação Contínua	<i>Open Society For Southern e Africa (OSISA)</i>	Capacitação de professores com a finalidade de apoiar e garantir o acesso à educação
2004	Programa Ongila	Associação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA).	Capacitação de Professores do Ensino Primário
2005	Projeto Oficinas Pedagógicas	Associação para o Desenvolvimento dos Povos para Povos (ADPP).	Capacitação de professores do Ensino primário com a finalidade de apoiar na valorização da aprendizagem
2002-2003	Projeto de Formação Contínua	<i>International Save the Children Alliance / Dinamarca</i>	Capacitação de professores do ensino primário em serviço
2004-2011	Programa de Círculos de Estudos dos Materiais Pedagógicos da Reforma Educativa	Ministério da Educação de Angola	Formar os professores do ensino primário para a implantação da Reforma Educativa
2004	Projeto de Formação Contínua	União Europeia	Formação de professores do ensino primário em serviço
2005-2006	Projeto Educação II	Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e do Fundo Africano de Desenvolvimento (FAD)	Qualificar Professores em Serviço para a Reforma Educativa
2005	Projeto de Formação Contínua	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO)	Formar professores recém-admitidos em zonas carenciadas
2008-2015	Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)	Ministério da Educação de Angola e o apoio técnico e financeiro do Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) e a Consultora BIEFE	Formar professores com competências específicas
2014-2020	Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT)	Ministério da Educação de Angola e apoio técnico da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e apoio financeiro do Banco Mundial (BM)	Formação de professores do ensino primário com a finalidade de capacitá-los em Matemática e Língua Portuguesa
2018-2019	Projeto de Capacitação de Professores Primários (CAPRI)	Ministério da Educação de Angola	Capacitação de professores do ensino primário por meio da nova metodologia “Ensinar a Ensinar”

Quadro síntese dos programas, planos e projetos de formação contínua de professores do ensino primário (2001-2020)

Fonte: Autoria própria

ABORDAGEM DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para conduzir este estudo optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada no paradigma fenomenológico-interpretativo. Esta metodologia decorre das heterogêneas praxes metodológicas e epistemológicas das ciências sociais, aqui adotadas no âmbito da investigação educacional. Segundo Afonso (2005) a pesquisa qualitativa é naturalista por estudar o fenómeno no seu natural, não envolvendo a manipulação de variáveis, nem tratamentos experimentais e assim contrapondo-se aos métodos de pesquisa quantitativos que fragmentam as realidades. Assim pode-se afirmar que a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetodológica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, p.2).

No desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas técnicas de recolha de dados tradicionalmente ligadas à investigação naturalista, nomeadamente a pesquisa arquivística/documental e a entrevista. Para o tratamento das informações recolhidas foi utilizada a análise de conteúdos. Neste sentido foram elaborados instrumentos de recolha e tratamento de dados como guião de entrevista, grelha de análise documental e grelha de análise de conteúdo da entrevista.

A estratégia traçada para o desenvolvimento deste estudo, partiu do pressuposto de que para operacionalizar as ideias, seria fulcral contactar as estruturas e atores responsáveis pela formação de professores em Angola. Em decorrência das conversas com os funcionários de alta performance, tornou-se interessante contactar individualmente dois profissionais que se mostraram disponíveis a corroborar e a conceder entrevistas. A escolha destes profissionais para serem entrevistados, deu-se pela experiência de trabalho na estrutura responsável pela formação de professores e pelo domínio da temática investigada.

Neste estudo a pesquisa arquivística/documental foi utilizada para a análise de documentos oficiais e públicos nomeadamente legislação, planos de ação, relatórios, programas e projetos.

Entretanto numa primeira instância procedeu-se a análise de legislações e normativas referentes à formação contínua de professores, nomeadamente a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, as Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) nº13/01 de 31 de dezembro de 2001, nº 17/16 de 7 de outubro de 2016 e a Lei nº 32/20 de 12 de agosto de 2020. Os Decretos Presidenciais nº 109/11 de 26 de maio de 2011 do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, o nº204/18 de 3 de setembro de 2018 do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente e o Decreto nº273/20 de 21 de outubro 2020 do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

Numa segunda fase analisou-se os projetos, programas e planos de formação de professores do ensino primário concebidos e materializados entre 2001 e 2020 pelo governo de Angola em parceria e protocolos de instituições internacionais e Organizações não Governamentais (ONG), como os Projetos de Formação Contínua de Iniciativa Pública ou em Parceria, os Projetos de Formação Contínua desenvolvidos pelas Organizações Não Governamentais (ONG) e os Projetos da Reforma Educativa.

Em suma a análise do corpus documental serviu de alicerce para percecionar o cruzamento de dados interessantes e verificar que no ano de 2001, foram propostos um número mais elevado de projetos de formação, do que nos anos seguintes. Este facto pode estar ligado a preparação para a implementação da Reforma Educativa, tendo em conta que foi o ano em que foi aprovada a primeira Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) nº13/01 em 31 de dezembro de 2001.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a interpretação dos resultados obtidos neste estudo foi necessário realizar uma discussão em torno dos dois eixos de análise complementares e inter-relacionados, a formulação e a legitimação. O primeiro eixo tem como objetivo compreender a Formulação das Políticas de Formação Contínua de Professores de Ensino Primário em Angola entre os anos de 2001-2020 e o segundo eixo tem por finalidade entender como ocorreu o processo de Legitimação das Políticas de Formação Contínua de Professores de Ensino Primário em Angola neste mesmo período. Neste sentido o conceito referencial foi o escolhido com a finalidade de promover um maior entendimento no que diz respeito à formulação e a legitimação das políticas de formação contínua de professores em Angola.

O conceito referencial destacou-se e se desenvolveu no âmbito da análise da ação pública, como um processo cognitivo que permite compreender a realidade e o prescritivo que permite agir sobre esta realidade. Concomitantemente, trata-se de um conglomerado de prescrições, definições de objetivos, critérios e métodos que darão sentido a um projeto de ação pública. “Em outras palavras, a elaboração de uma política pública envolve a construção de uma representação da realidade sobre a qual se intervém, por meio desta imagem denominada “referencial de política pública” (Niederle & Grisa, 2013, p.110).

Para analisar este trabalho o modelo analítico escolhido foi a síntese da análise de políticas públicas proposta por Hassenteufel. Nesta síntese as políticas públicas podem ser analisadas a partir de três componentes de uma política pública que são a ferramenta de políticas públicas, os instrumentos de ação e o público. Nesta perspectiva optou-se por utilizar as duas primeiras componentes, que são ferramentas de políticas e instrumentos de ação e suas respectivas questões; “Porque uma política é implementada e Como agem os atores implicados”. E por último as duas sequências, designadamente “definição do problema em agenda e tomada de decisão” (Pires, 2012, p.243).

Segundo os dados apurados, a formulação das políticas de formação contínua de professores entre os anos de 2001 a 2020, foram concebidas e materializadas pelo governo de Angola sob a responsabilidade do Ministério da Educação em parceria e protocolos de instituições internacionais e Organizações não Governamentais (ONG), com a finalidade de responder as orientações e de assegurar as recomendações dos Fóruns e Conferências Internacionais e Regionais da África Austral no domínio da Educação, como as recomendações do Decénio Africano da Educação, instituído pela Organização de União Africana (OUA), o Quadro de Ação do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos e o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos, cujo os compromissos se estenderam até o ano de 2015 (Ministério da Educação, 2014) e os compromissos assumidos no Quadro da Agendas 2030 das Nações Unidas e da Agenda 2063 da União Africana (Governo de Angola, 2018).

No entanto, para levar a cabo as orientações e assegurar as recomendações internacionais, tornou-se necessário identificar, definir e inscrever um problema em agenda. O principal problema identificado foi a falta de professores para lecionar o Ensino Primário e falta de qualificação dos professores em serviço sentidas desde a independência do país (INIDE, 2013). Naquela altura a nacionalização do ensino e a imagem gerada pelo referencial das políticas públicas vigentes colocavam o professor como um combatente da linha da frente, um disseminador de conhecimentos e de ideologia política (Paxe, 2014).

Para legitimar os processos de formação contínua de professores do ensino primário em Angola entre os anos de 2001-2020, foram concebidos e materializados projetos de formação contínua de iniciativa pública ou em parceria/cooperação com instituições privadas e internacionais, programas e projetos de formação

continua desenvolvidos pelas Organizações Não Governamentais (ONG) e os projetos desenvolvidos a partir do período da implementação da Reforma Educativa. As principais características destes novos projetos giravam em torno da adaptação às exigências da Reforma Educativa no que tange a implementação do regime de monodocência da 1ª e a 6ª classe como também ao novo Plano Nacional de Formação de Quadros. O objetivo central das formações era capacitar os professores de modo que sejam capazes de atender os novos horizontes educativos definidos na Lei de Base do Sistema de Ensino, nº17/16 e a 32/20 como também no novo quadro político que as autoridades angolanas definiram para os próximos tempos para a classe do professorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese o sistema de educação e ensino em Angola, passou por inúmeras alterações e mudanças no que toca as políticas de educação, sendo que a formação contínua de professores esteve sempre em evidência. Nesta ordem de ideias os referenciais políticos pressuponham, exigências em relação ao desempenho do professor (formação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, empenho), visando o alargamento de seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, ação social e desenvolvimento local) (Barroso, 2006).

No que tange a formação contínua de professores do ensino primário, foram identificados problemas dignos de ação, que afetam os cidadãos e que necessitam de uma resposta por parte do Estado, o que fomentou um leque de medidas educativas que originaram uma série de projetos, planos e programas que tinham como objetivo central capacitar, aperfeiçoar e qualificar professores. Contudo a realização destes projetos não se tratou de uma decisão isolada, mas sim de um conjunto de decisões. O que vai de encontro com a fala de (Rua, 2009, p. 34) que ratifica que “nem toda decisão política constitui uma política pública, mas uma política pública pode implicar uma decisão política”. Entretanto por esta ordem de ideias no que tange a formulação da política de formação de professores do ensino primário em Angola, segundo os dados apurados, as políticas de formação contínua de professores do ensino primário não estão legisladas no país, existem sim projetos de formação específica para o ensino primário.

Neste estudo entendeu-se que a falta da formulação de uma política específica para a formação contínua de professores do ensino primário deu lugar a programas, planos e projetos com um referencial ligado à capacitação e ao desenvolvimento profissional do docente. Estes programas legitimaram as medidas educativas de forma a viabilizar e suprir a necessidade de formar e capacitar professores do ensino primário aligeiramente, não havendo, portanto, uma legislação específica para este fim. Nesta perspetiva as exigências no quadro da Reforma Educativa especificamente no que diz respeito à formação contínua de professores do ensino primário era de desenvolver programas, projetos e planos que resgatasse a imagem do docente como um intelectual, um técnico pedagógico e um profissional que exprime as competências necessárias para a prática docente.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão: V. N. Gaia.

- Angola, (1986). Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Julho de 1986. Luanda: Ministério da Educação.
- Angola, (2001). Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015). Luanda: Ministério da Educação e Cultura.
- Angola, (2019). Educação Para Todos. Projeto Aprendizagem para Todos. Boletim Informativo. Genuine Adding. Luanda: Ministério da Educação.
- Angola, (s/d). Projeto Aprendizagem para Todos. 1ª Parte: janeiro de 2014 a março de 2020. Luanda: Ministério da Educação.
- Angola, (s/d). Capacitação para Professores Primários. Ensinar a Ensinar. Implementação em 2019. Luanda: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada.
- Barroso, (2003). A escola pública: regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições AS
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 26, nº 9~
- Campos, B. (2005). Estratégia para o Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Primário em Angola. Projeto de Assistência Técnica à Formação Contínua do Ensino Primário. Projeto 7. ACP.ANG.083 : Componente 3 - CESO CI.
- Denzin N.; Lincoln, Y. (1994). Handbook of qualitative research. Califónia: Sage.
- Eduardo, P. (2019). Políticas Públicas de Educação e Formação Profissional Inicial e Contínua em Angola. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Ferreira, N. (2003). Formação Continuada e Gestão da Educação. Cortez Editora. São Paulo, Brasil
- Gorzoni, A. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 pp.1396-1413
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2009). Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário – Reforma Curricular. Luanda: INIDE.Educação 2001-2015.
- Julião, A. (2019). A extensão da Unidocência no ensino primário em Angola: Implicações para a Qualidade de Ensino. Educação. Angola: Unisinos V. 23 nº.3.
- Kebanguilako, D. (2016). A Educação em Angola: Sistema Educativo, Políticas Públicas e os Processos de Hegemonização e Homogeneização Política na Primeira República: 1975-1992). Tese de Doutoramento. Brasil: Universidade Federal da Bahia.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs. Paris : Revue Française de Science Politique. v. 55, n. 1, p. 155-187.
- Muller, P. (2004a). Les Politiques Publiques. 4. ed. Paris : PUF.
- Nóvoa, A. (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: EDUCA
- Zau, F. (2005). O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (Uma Visão Prospetiva). Tese de Doutoramento. Ciências da Educação. Universidade Aberta

Legislação Angolana

Lei nº 4/75, de 9 de dezembro. Diário da República. Aprova a Lei da Nacionalização do Ensino. Luanda.

Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975. Luanda: Angola.

Lei N. º13/01, de 31 de dezembro. Diário da República. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda. Angola

Decreto Presidencial nº 03/08, de 04 de março. Diário da República. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Luanda. Angola.

Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio. Diário da República. Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Luanda. Angola.

Decreto Presidencial nº24/15, de 9 de janeiro. Diário da República. Cria o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação e aprova o seu Estatuto Orgânico. Luanda. Angola.

Lei nº 17/16, de 07 de outubro. Diário da República. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda.

Diário da República. Aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal docente. Luanda. Angola.

Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro. Diário da República. Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Luanda. Angola.

COMPREENDER AS POLÍTICAS EDUCATIVAS À LUZ DO ATUAL PROJETO DE GLOBALIZAÇÃO¹

Henrique RAMALHO

Politécnico de Viseu, Escola de Educação

hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo: Este texto tem como principal objetivo estabelecer a relação entre os processos de definição das políticas educativas e a arquitetura e respetiva racionalidade do atual projeto de globalização. A pretexto, convocamos as narrativas oficiais oriundas do contexto português e, também, de diferentes instâncias supranacionais, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o Fundo Monetário Internacional e a União Europeia, considerando-as as principais agências racionalizadoras desse projeto. Também a propósito, cumprimos com o objetivo de clarificar o papel desempenhado pelo Estado e pelo mercado, dado que, no quadro daquele projeto de globalização, são instâncias de grande preponderância, ditando-se, por via das suas atribuições, os rumos das atuais política educativas e, de uma forma mais geral, a racionalidade com que a educação se vai instituindo na sociedade contemporânea. Do ponto de vista metodológico, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática de documentos oficiais afetos a um *corpus* legislativo nacional de referência e documentos orientadores que versam a institucionalização de políticas educativas de matriz supranacional. Em termos de ilação geral, aventamos um crescente interesse que alguns dos organismos supranacionais manifestam em torno do efeito utilitário das políticas públicas de educação, colocando-as ao serviço de um projeto de escolarização mercantilista da sociedade.

Palavras-chave: Políticas educativas, globalização, Estado avaliador, mercado educador.

EM JEITO DE INTRODUÇÃO TEÓRICA CONCTUAL: SOBRE A PLANIFICAÇÃO NEOLIBERAL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Tomando por empréstimo o conceito de “planificação social” de Silva (1976, p. 160) para subsidiarmos a nossa análise aos discursos da planificação da educação, partimos de uma aceção dotada de uma semântica discursiva em torno das funções sociais da educação evoluídas para a significação da

expressão *planeamento social* [...] reservada por alguns ao complemento do planeamento económico, com o duplo conteúdo de planeamento dos factores não económicos *condicionantes* do desenvolvimento económico e planeamento das *consequências* extra-económicas decorrentes dos processos de crescimento e de transformação da economia (p. 160).

A propósito, uma outra incursão concetual de grande relevância analítica tem que ver com o valor do capital humano, na linha de Schultz (1973), em que o humano e o social fundem-se em capital, sublinhando-se essa fusão em narrativas sobre as políticas educativas racionalizadas na agenda ideológica da competência (Chauí, 2014), enquanto *ex libris* da planificação económica da sociedade contemporânea, em que a educação, assumindo um simbolismo messiânico, emerge na sociedade neoliberal “segundo as necessidades do capital, o que permite entender que a sua não democratização expressa pelo seu carácter seletivo e excludente não é uma disfunção, mas a sua própria forma de articulação com o capital.” (Kuenzer, 1997, p. 22). Ultrapassa-se, assim, uma representação negativa das políticas sociais, onde se incluem, as políticas educativas, a que lhe sucede

¹ Este trabalho é financiado 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 Viseu pelo apoio prestado.

uma representação 'positiva', que consiste em considerar o factor humano enquanto recurso de produção. Daqui nasce uma problemática nova posta à planificação: a racionalização dos investimentos de valorização do 'capital humano'. A esta luz são definidas políticas e programas de acção tendentes a melhorar o nível de instrução e de saúde das populações como meios do crescimento económico. Fala-se em 'investimento' para significar que tais medidas e programas de acção deverão assegurar a rendibilidade dos gastos com eles efectuados. Fala-se em 'capital humano' para mostrar a dimensão de 'factor produtivo' do elemento humano e representar as suas leis de acumulação e depreciação (Silva, 1976, p. 168).

A ser assim, a entidade a que nos referimos como mercado emerge com especial propensão para instituir mecanismos supranacionais de regulação da educação à escala global, significando isso a transformação da questão social na educação, operada no contexto da globalização económica e financeira. Assim, alinham-se as políticas educativas com uma lógica de empresarialização da sociedade e da gestão das organizações contemporâneas (Rodrigues, 2011, p. 233), com um efeito radicalizado no vulto ideológico da *New Public Management* ao nível dos fins gerais da educação, onde o ethos da gestão assume especial centralidade, tal como explicita Déry (2000, p. 3):

Já não há mais escolas, hospitais, teatros, mas sim organizações a gerir. Não há mais estudantes, doentes ou espectadores, mas antes clientes a satisfazer (...) Vivendo numa sociedade de organizações onde predomina a gestão, os nossos problemas de sociedade são, portanto, cada vez mais problemas de gestão.

Eis que as políticas educativas e a educação por elas planeada emergem como produto de uma planificação económica global. Dessa planificação são principais interlocutores as entidades supranacionais OCDE, o FMI e a UE, apresentando-se os dois primeiros como motores culturais, políticos e ideológicos do Consenso de Washington e, como tal, "mediador[es] internacional[ais] do conhecimento" (Henry, et al., 2001, p. 84).

Particularmente, o papel da OCDE apresenta-se com uma tendência examinadora que tem vindo a culminar na ideia de políticas educativas especialmente formatadas para ajudar à efetivação de uma planificação social, *per se*, reguladora dos sistemas educativos submetidos a processos de definição e seleção de competências do tipo instrumental (OCDE, 2001), como forma de ultrapassar as limitações da velha planificação económica, em que "Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) figura como um grande *Think Tank*, que tem influenciado as políticas educacionais" (Palú & Petry, 2020, p. 16). Ou seja, na senda do projeto *O Futuro da Educação e Competências 2030* (OCDE, 2018), a planificação da educação emerge como um complemento subsidiário dessa planificação económica, resultando numa conversão hegemónica das políticas educativas à agenda mercantil neoliberal saída do Consenso de Washington.

No caso do FMI, e compreendendo-o como principal agente da realização do Consenso de Washington, trata-se de uma instância que tende a radicar a sua agenda no ideário do capital humano teorizado por Schultz (1973), suscitando a necessidade de "[...] investir em pessoas e reformar a educação para preparar os trabalhadores para a nova economia" (FMI, 2018, p. 22).

No que, em concreto, diz respeito ao alinhamento da UE, faz-se notar um espectro institucional eurocrata de feição neoliberal, radicalmente consolidado no vulto ideológico da *New Public Management*, que, de alguma forma, tem determinado a direção tomada pelas políticas educativas na Europa, recorrendo a orientações muito explícitas de uma agenda hegemónica da educação europeia, aventando-se uma escolarização traduzida em processos de aprendizagem ao longo da vida, planeada no jugo de uma agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2001).

Porquanto, aferimos a uma planificação das políticas educativas amplamente conectada aos valores mercantis da performance produtivista, da qualidade, da eficiência e da eficácia económica e financeira, precisamente, em linha com o desenvolvimento de competências do tipo empresarial, numa clara alegação da educação como utensílio empreendedor da economia:

A Europa só conseguirá retomar a via do crescimento através de uma melhor produtividade e de uma mão-de-obra altamente qualificada, desideratos que dependem obrigatoriamente de uma reforma dos sistemas de educação e de formação. [Recorrendo a] plataformas de diálogo a nível da UE, como sejam o método aberto de coordenação no domínio da educação e da formação, o processo de Bolonha para o ensino superior e o processo de Copenhaga para o EFP (Comissão Europeia, 2012, p. 21).

A propósito, o atual projeto de globalização, coincidindo com uma planificação económica do funcionamento da sociedade no seu entendimento hegemónico neoliberal (Pereira, 2020; Costa, 2021), tem-se afigurado como uma arena política e ideológica de disputa por mercado, pelos melhores posicionamentos competitivos nesse mercado, onde há dominadores e dominados, estabelecendo-se essa planificação como um campo de desigualdades legitimadas pelas lógicas da competição (Santos & Casteletto, 2019).

METODOLOGIA

Tomando como referência fundamental os pressupostos e procedimentos da análise sistemática de conteúdo (Bardin, 2016), enquanto procedimento geral de tratamento do material empírico de natureza discursiva decorrente do nosso *corpus* documental (quadro 1), o campo metodológico de referência é caracteristicamente analítico compreensivo, adotando o confronto entre um quadro teórico e concetual de referência e os dados empíricos recolhidos e sistematizados com recurso à técnica de análise temático categorial (Poirier, Valladon & Raybant, 1983). Um trabalho metodológico que envolveu um processo de codificação do conteúdo, operando com a aplicação de códigos, com o intuito de formar categorias de análise (Saldaña, 2012).

Em termos de procedimento, operou-se com um sistema de codificação (quadro 2), que subsidiou o processo de análise das 17 narrativas apresentadas em cada um dos documentos do nosso *corpus* documental (quadro 1).

D1 (Portugal)	Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
D2 (Portugal)	Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto
D3 (Portugal)	Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro
D4 (Portugal)	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
D5 (Portugal)	Portaria n.º 475/2010, de 8 de julho
D6 (Portugal)	Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio
D7 (Portugal)	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
D8 (UE)	Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha
D9 (UE)	COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO E AO PARLAMENTO EUROPEU
D10 (UE)	COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. UMA NOVA AGENDA DE COMPETÊNCIAS PARA A EUROPA
D11 (UE)	COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES
D12 (UE)	Recomendação relativa a um Quadro Europeu para a Qualidade e a Eficácia da Aprendizagem
D13 (UE)	Recomendação do Conselho sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida
D14 (UE)	Conclusões do Conselho "Rumo a uma visão de um Espaço Europeu da Educação"
D15 (OCDE)	Panorama da Educação 2008 - Indicadores OCDE
D16 (OCDE)	OECD Skills Studies - Guia de Implementação para a Estratégia de Competências para Portugal
D17 (FMI)	Relatório anual do FMI 2020

Quadro 1. *Corpus documental*

A análise de conteúdo é assumida como uma metodologia operada com intentos analíticos e interpretativos “de toda a sorte de comunicações”, sendo que “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p. 2). Utilizando um sistema de codificação específico (quadro 2), distanciamos-nos das abordagens quantitativas, que se fundamentam “na frequência de aparição de certos elementos da mensagem”, privilegiando procedimentos próprios da análise qualitativa, que “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin, 1977, p. 114).

Categorias temáticas (CT)	Unidades de Análise (UA)	Unidades de Contexto (UC)	
		Presença	Ausência
CT1 – Conceção da educação	UA1 – Em linha com o desenvolvimento integral da pessoa		
	UA2 – Relação com a Aprendizagem ao Longo da Vida		
	UA3 – Definição social e cultural		
	UA4 – Definição mercadológica e econométrica		
	UA5 – Para o desenvolvimento de recursos humanos		
CT2 – Sentidos e significados de escolarização	UA6 – Vocação para o exercício de funções produtivas		
	UA7 – Desenvolvimento pessoal e sociocultural		
	UA8 – Homogenização de competências		
	UA9 – Diversidade de capacidades com sentido holístico		
	UA10 – Qualificar com sentido técnico e econométrico		
CT3 – Atributos da organização escolar	UA11 – A escola como unidade social multicultural propensa à educação técnica, social, cultural e política		
	UA12 – Escola como unidade de processamento de qualificações técnicas		
	UA13 – A escola como organização de qualidade, eficaz e eficiente		
	UA14 – A escola como unidade pluridimensional, que acolhe as diferenças		
CT4 – Sentidos e significados da	UA15 – Processos formativos de feição social, cultural e política		
	UA16 – Enfoque formativo na dimensão pedagógica e didática		

formação docente	UA17 – Formação centrada nos conteúdos e competências a eles associados		
	UA18 – Formação que visa a autonomia profissional e intelectual		
CT5 – Conceção da função docente	UA19 – Educar para a emancipação e autonomia social, cultural e profissional		
	UA20 – Ação docente de feição implementalista e reprodutivista		
	UA21 – Sentido de missão qualificar e desenvolver competências pré-ordenadas		
	UA22 – Sentido de missão de transformação sociocultural		
CT6 – Conceção do papel de aluno	UA23 – Dotado de uma cultura integrada nas dimensões técnica, social, cultural e política		
	UA24 – Enfoque formativo sustentado na ideia de qualificação técnica		
	UA25 – Como futuro executante de uma função económica		
	UA26 – Como ator social, cultural e politicamente mobilizado e mobilizante		
CT7 – Logicalidades da avaliação (escolas, professores e alunos)	UA27 – Avaliar respeitando a diversidade social e cultural		
	UA28 – Preocupação pela funcionalidade da educação aos valores mercantis		
	UA29 – Enfoque formativo e pedagógico		
	UA30 – Submissão da educação aos processos de <i>accountability</i> e controlo		
	UA31 – Enfoque no perfil padronizado de ator social		
CT8 – Papel do Estado	UA32 – O Estado administrador centralizador e decisor de charneira		
	UA33 – O Estado educador (de professores e alunos)		
	UA34 – Estado avaliador		
	UA35 – Estado que descentraliza as decisões-chave em política educativa		
CT9 – Papel do mercado	UA36 – O mercado que racionaliza a função da educação		
	UA37 – Um mercado que se apropria da função de educar (professores e alunos)		
	UA38 – O mercado como referencial de ensino-aprendizagem		
	UA39 – O mercado como horizonte de desenvolvimento máximo das políticas públicas de educação		

Quadro 2. Quadro referencial de categorização

ANÁLISE, DISCUSSÃO E ABORDAGEM CONCLUSIVA

A distribuição geral de presenças explícitas e mais consistentes de indicadores alusivos a algumas das unidades de análise, considerando as exceções das narrativas presentes nos documentos D1 e D2, permite sinalizar uma tendência clara para associar as narrativas sobre a conceção de educação (CT1) à relação com a aprendizagem ao longo da vida (UA2), à definição mercadológica e econométrica (UA4) e ao desenvolvimento de recursos humanos (UA5), dando sinais fortes de uma conexão instrumental entre a educação e a *fabricação* de identidades humanas (Schultz, 1973), perfeitamente fundida com a ideia de capital, na base da ideologia da competência enunciada por (Chauí, 2014).

Pelo lado dos sentidos e significados de escolarização (CT2), as presenças verificadas articulam-se com as ideias da homogenização de competências (UA8), de qualificar com sentido técnico e econométrico (UA10). Essa associação ocorre, também relativamente aos atributos da organização escolar (CT3), obtendo-se alinhamentos explícitos da maioria das narrativas com a ideia de escola como unidade de processamento de qualificações técnicas (UA12) e como organização de qualidade, eficaz e eficiente (UA13). Um espectro semântico analísito que parece ocorrer na linha do consenso hegemónico que se apropria da educação

enquanto apêndice ou instrumento de planificação social arquitetado à escala supranacional, precisamente sob a convenção do Consenso de Washington (Williamson, 1989, 2003; Santos, 2002).

Relativamente ao sentido e significado da formação docente, a ideia mais explicitamente presente nas narrativas analisadas efetiva-se em torno de uma formação centrada nos conteúdos e competências a eles associados (UA17), precisamente na linha europeísta da qualificação dos professores (European Commission, n.d.). Considerando que o enunciado temático categorial da CT5 se mantém intimamente associada à anterior, observa-se um *continuum* de presenças de indicadores afetos a uma ideia da ação docente de feição implementalista e reprodutivista (UA20), dotando-a de um sentido de missão qualificar e desenvolver competências pré-ordenadas (UA21). Na sua forma subsidiária, a conceção do papel de aluno (CT6) surge nas narrativas analisadas com um enfoque formativo sustentado na ideia de qualificação técnica (UA24), ao que parece, também, corresponder a preocupação em resumir o aluno a um mero futuro executante de funções exclusivamente económicas/produtivas (UA25). No seu artilhado semântico, as anteriores ineferências alinham-nos com uma planificação da educação especialmente orientada “para a produção de elites empresariais” (Santos, 2002, p. 35), precisamente radicada no ideário do capital humano teorizado por Schultz (1973).

Na perspetivação dicotómica com que procuramos relacionar o papel do Estado (CT8) e a influência do mercado (CT9), assistimos a uma presença massiva de indicadores que, no primeiro caso, efetivam a semântica do Estado educador (de professores e alunos) (UA33) e, simultaneamente, avaliador (UA34). No segundo caso, explicita-se um alinhamento semântico de indicadores afetos à lógica de um mercado que se apropria da função de educar (professores e alunos) (UA37), assumindo-se esse mercado como um dos principais horizontes do desenvolvimento máximo das políticas públicas de educação (UA39). Algo que se consubstancia uma figura do Estado-avaliador transformada, instrumentalizada e acoplada à teoria da modernização emanada da agenda de modernização da OCDE, em que ocorre aquilo que Afonso (2013, p. 275) designa por “comparativismo avaliador”, num vislumbre de clara retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e supranacionais (p. 278); consequentemente, a emergência do mercado no papel de instância educadora traduz-se em “abordagens baseadas no mercado [...] bastante populares entre os formuladores de políticas em todo o mundo e tem se constituído em prescrição primordial em contraposição ao planeamento estatal centralizado e burocrático, bem como para a gestão de serviços públicos” (Lubienski, 2006, p. 3).

Eis um apelo geral à educação para a conservação, sob a égide de uma agenda contra reformista conservadora capitalista, na procura da satisfação das necessidades do mercado, desviando-se de uma conceção mais emancipadora dos atores sociais e do seu conhecimento, onde, por exemplo, a

filosofia e a ciência crítica parecem não influenciar as escolhas e as decisões sobre políticas de escolarização, posto que “o que dá as cartas” nesses assuntos é o imperialismo educacional. Aí a escolarização pós-reformas figura como negócio: tem de dar lucro e potencializar a acumulação. [...]. Daí a aniquilação da faceta política da educação (Correia, 2013, p. 87).

E isto parece ter efeitos similares ao nível da conceção da função docente (CT5). Reportamos a nossa análise a uma importante conexão das políticas educativas ao ideário da planificação hegemónica neoliberal tem a sua razão de ser, quando a analisamos e compreendemos à luz da “Cultura Educacional Mundial Comum”, segundo a qual “Os sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores

nacionais distintivos” (Dale, 2001, p. 135). Ao que subjaz a preponderância de uma agenda conexas de uma educação para a competitividade (Guimarães, 2011), que emerge como uma das mais importantes liturgias do neoliberalismo educacional transnacionalizado, cujo principal intento passou a ser a transformação do “[...] mercado [em] uma religião. A sacralização do mercado transformou-se numa vitória ideológica do neoliberalismo, talvez a maior delas. A lógica mercantil está sendo aceite como uma lei da natureza, como um dado inquestionável [...]” (Löwy, 2003, p. 104).

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24840/1/Mudan%c3%a7as%20no%20Estado-avaliador.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Chauí, M. (2014). *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica.
- Comissão Europeia (2007). COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO E AO PARLAMENTO EUROPEU. Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes - 3 de agosto de 2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52007DC0392>
- Comissão Europeia (2012). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos. Estrasburgo: Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=MT>
- Comissão Europeia (2017). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e Ao Comité das Regiões. Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida - 30 de maio de 2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/LSU/?uri=CELEX%3A52017DC0248>
- Conselho Europeu (2018a). Recomendação relativa a um Quadro Europeu para a Qualidade e a Eficácia da Aprendizagem – Adoção - 19 de março de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&from=HR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=HR)
- Conselho Europeu (2018b). Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Texto relevante para efeitos do EEE) - 22 de maio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)
- Conselho Europeu (2018c). Conclusões do Conselho "Rumo a uma visão de um Espaço Europeu da Educação" - 23 de maio 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019G1118\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019G1118(01)&from=EN)
- Correia, W. (2013). O que é o conservadorismo em educação? *Conjectura: Filos. Educ.*, 18(2), 78-90. http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/767/pdf_132
- Costa, E. (2021). As consequências da globalização. Uma revisão sociológica do conceito. *Simbiótica*, 8(1), 2316-1620. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575967011007>

- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação, Sociedade e Cultura*, (16), 133-169.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. MEC. Diário da República, Série I-A, n.º 201/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. MEC. Diário da República, Série I-A, n.º 201/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 79. <https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. MEC. Diário da República, Série I n.º 92. <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999). http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf
- Déry, R. (2000). Homo administrativus et son double en quête de savoir. In M. Côté & T. Hafsi (Coords.). *Le management aujourd'hui – Une perspective nord-américaine* (pp. 3-30). Les Presses de l'université Laval et Economica.
- European Commission (n.d.). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commission. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- FMI (2018). Relatório anual do FMI 2018. Síntese. Fundo Monetário Internacional, 22. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2018/eng/assets/pdf/imf-annual-report-2018-pt.pdf>
- FMI (2020). Relatório anual do FMI 2020. Fundo Monetário Internacional. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2020/eng/downloads/imf-annual-report-2020-pt.pdf>
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*. Instituto de Educação/Cied.
- Kuenzer, A. (1997). *Ensino de 2.º Grau: o trabalho como princípio educativo*. Cortez.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. MEC. Diário da República, Série I-A, n.º 294. <https://files.dre.pt/1s/2002/12/294a00/79527954.pdf>
- Löwy, M. (2003). Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili. In L. Fernandes & E. Taddei (Eds.). *La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y Exclusión Social*. (pp. 104 e sgs.), CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D976.dir/11neo.pdf>
- Lubienski, C. (2006). School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework. *Journal for Critical Education Policy Studies* 4(1), 1-38. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/04-01-10.pdf>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- OCDE (2008). *Panorama da Educação 2008 - Indicadores OCDE*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41262163.pdf>

- OECD (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OECD (2018). *The future of education and skills - Education 2030: The future we want*. Director for Education and Skills, OCDE.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Palú, J. & Petry, O. (2020). Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a educação básica pública brasileira. *Práxis Educativa*, 15(e2015317), 1-21.
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Pereira, J. (2020). Literatura e Globalização. In J. Franco & J. Caetano (Coords.). *Globalização como Problema. Temas de Estudos Globais* (pp. 153-168). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybant, P. (1983). *Les recites de vie. Théorie et pratique*. PUF
- Portaria n.º 475/2010, de 8 de julho. MEC. Diário da República Série I, n.º 131.
<https://dre.tretas.org/dre/277125/portaria-475-2010-de-8-de-julho~>
- Rodrigues, R. (2011). A empresarialização da sociedade sob a influência da racionalidade da gestão. *Sociologia*, XXI, 233-255. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9870.pdf>
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Santos, B. (2002). *Os Processos da Globalização*. <https://www.eurozine.com/os-processos-da-globalizacao/>
- Santos, E. & Casteletto, H. (2019). A Globalização e seus Efeitos na Sociedade. XI EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica. Anais Eletrônico.
<https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3555/1/HUGO%20SANTANA%20CASTELETTO.pdf>
- Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Zahar Editores.
- Silva, M. (1976). Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social*, XII(45), 160-178, 1976. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>
- Williamson, J. (1989). What Washington Means by Policy Reform. In J. Williamson (Ed.). *Latin American Readjustment: How Much has Happened* (pp. 421-423). Institute for International Economics.
- Williamson, J. (2003). *Depois do Consenso de Washington: Uma Agenda para Reforma Econômica na América Latina*. <https://www.piie.com/publications/papers/williamson0803.pdf>

A META NARRATIVA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO NO QUADRO DE UMA GLOBALIZAÇÃO EXCLUDENTE¹

Henrique RAMALHO

Politécnico de Viseu, Escola de Educação

hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo: O texto atende à relação problemática entre a narrativa universal dos direitos humanos e a maior ou menor prossecução da agenda da educação inclusiva, circunstanciada como um direito humano mais ou menos consolidado no seio do que optamos por designar por sociedade excludente. Tem, portanto, como objetivo central analisar e contribuir para a compreensão de como o movimento da educação inclusiva se tem vindo a instituir e a afirmar na sociedade contemporânea como um direito humano e, ela própria, como uma plataforma de efetivação dos direitos humanos. Metodologicamente, procedemos a uma meta-análise de conteúdo sistemática ao *corpus* de nove investigações académicas (teses de doutoramento) desenvolvidas em contextos de escala planetária diferenciados (Portugal, Brasil, Espanha, Angola e Moçambique). Interpretativamente, as racionalidades explicitadas em torno da ideia de inclusão suscitada por uma semântica social, cultural e política tendem a prevalecer, a par de uma perspetiva de inclusão como componente incontornável da igualdade social e como apanágio das subjetividades pessoais e socioculturais. Algo que, inversamente, provoca um afastamento semântico da ideia de inclusão quando a suscitamos exclusivamente limitada à esfera laboral e ao quadro mais restrito dos direitos económicos. Ainda assim, de uma forma geral, surge-nos uma perspetivação dos direitos humanos acoplados à lógica homogeneizadora, hierárquica e universal (jus naturais definitivos, inerentes à condição universal de ser humano).

Palavras-chave: Metanarrativa dos direitos humanos, educação como um direito humano, globalização excludente, educação inclusiva.

GLOBALIZAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE INTRODUÇÃO

Com a preocupação de analisar e discutir a relação da educação com os direitos humanos no quadro da atual globalização, este ensaio perspetiva a educação inclusiva como direito humano universalmente efetivado e os direitos humanos como princípio educacional, curricular e pedagógico inclusivo. Questionamo-nos em que estado se encontra, hoje, o espaço conquistado pela educação inclusiva? Esse espaço é, estruturalmente, social e cultural, ou mantém-se como texto e contexto educativos atomizados face à “zona” neoliberal globalizada?

Associar a globalização, a problemática dos direitos humanos e o movimento da educação inclusiva na mesma discussão mostra-se uma tarefa complexa, seja do ponto de vista teórico concetual, seja numa incursão empírica, em ambas as abordagens se procuram subsidiar mutuamente. Ainda assim, abordaremos estes três tópicos de forma integrada e relacional, mantendo o fito deste nosso primeiro momento de análise.

Coerentemente, trata-se de uma análise que procura articular a educação que, em contexto de globalização, emerge como um processo promotor dos direitos humanos e, simultaneamente, ela própria surge, com maior ou menor afirmação, como um direito humano. Não sendo esta discussão nova, imprimimos-lhe uma associação, ainda assim, recente: a prerrogativa da inclusão. Cremos, assim, que é dada uma nova tônica para a compreensão do papel da educação no atual quadro de globalização. Algo que pode ser sintetizado nas palavras de Magendzo (2007, p. 1), referindo-se à relação entre educação e direitos

¹ Este trabalho é financiado 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 Viseu pelo apoio prestado.

humanos: “se asume en las políticas públicas como un componente central del proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación”.

Não obstante, a isto não pode ser alheia a conceção de uma relação entre globalização económica e financeira, de feição hegemónica, e a conceção ocidental universalista dos direitos humanos, com um configuração monocultural, tal como é criticada por Santos (1997, p. 114):

Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação. [...]. Cada cultura tem concepções diferenciadas de dignidade humana. [...] um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constituiu em redes de referencias normativas capacitantes.

Ora, articulando tal abordagem crítica com a educação para os direitos humanos, será necessário ressituar a conceção de direito humano na linha de um multiculturalismo trabalhado *na e pela* educação, política e ideologicamente informada, precisamente, no sentido de

[...] estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de permanecer y participar em grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad. .afianzar la formación ética, en el sentido de desarrollar la vocación por la verdad, la justicia, la libertad, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por la dignidad del otro y el desarrollo. 8 .desenrollar valores de ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática (Magendzo, 2007, p. 1).

Contudo, uma aceção de educação mais otimista, nomeadamente aquela que é veiculada pelo movimento da educação inclusiva, parece manter-se à margem do entendimento que a agenda da globalização neoliberal, de tendências excludentes, tem vindo a desenvolver. A agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2004) parece não coincidir com a agenda, diríamos, paralela, da educação inclusiva. Porquanto,

O setor da educação, que até agora era visto pelos governantes como um fator essencial do desenvolvimento das sociedades, e um direito para a população, torna-se uma mercadoria. Essa mudança de paradigma encontra-se em vias de comprometer o acesso à educação para todos e para tudo, porque é no setor privado que a educação torna-se um investimento. [...]. A ideologia neoliberal concernente à educação opõe-se ao princípio do Estado educador e de toda filosofia política que atribui ao Estado um papel prioritário na educação pública. A tendência é privatizar a educação, para reduzir as despesas no âmbito público. A educação, nessa perspectiva, vem reduzir-se a uma mercadoria que pode ser gerada pelo mercado, como os domínios da saúde e o social (Marín & Dasen, 2008, p. 18).

Eis que surge um dilema: ao discutir o papel da educação, no quadro da globalização neoliberal, como podemos fazer conviver estes dois paralelos à abordagem da educação: a) uma abordagem mais instrumental, econométrica e hegemónica que educa apenas num só sentido – o de obedecer a uma ordem social, cultural e ideológica isomórfica e excludente (Pessoa & Leal, 2019); b) uma educação inclusiva, como processo que visa a salvaguarda e a garantia da plena realização dos direitos sociais, políticos e económicos de todos, sem exceção, num quadro sociocultural heterogéneo, afirmando-a como

um meio de exercer os direitos, de estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e de restaurar realmente a igualdade política. Sobre uma base laica, o propósito da instrução não é fazer as pessoas admirarem e obedecerem a uma legislação pronta e acabada, mas torná-las capazes de apreciá-la e corrigi-la (Condorcet, *in* Longo, 2001, p. 28),

a que subjaz a abordagem intercultural que pondera a possibilidade de articular uma proposta alternativa de globalização com uma agenda de direitos humanos pluralista, em que o

Intercultural é o esforço para criar um tipo de liame social e de filosofia política suscetível de conciliar a globalização com a necessidade comunitária da dimensão humana. A sociedade intercultural (ou o intercultural simplesmente) é uma forma de conciliar o universal e o particular, o global e o local. Para o momento, não há um modelo: nenhuma sociedade realizou sua vida de forma verdadeiramente intercultural” (Verbunt, 2001, p. 10).

Então, o que se propõe na linha progressista da educação inclusiva será, também, a tomada de consciência da problemática das relações socioeconómicas suscitadas pela globalização neoliberal (Freire, 1980). Colocando-nos defronte de duas concepções de educação opostas, a que subjaz a dúvida se poderão conviver em igualdade de afirmação e preponderância social e política dos direitos humanos. A tendência será para cada uma dessas concepções enveredar por abordagens à globalização e aos direitos humanos, também elas, opostas, em que, por um lado “a característica universalista dos direitos humanos sofre severas críticas por ser alegado que se trata de uma tentativa de homogeneizar as culturas, que não respeita a diversidade e peculiaridade de cada povo”, e, por outro, emerge a “teoria relativista, que consiste em uma proposta teórica que possui a finalidade de proteger a singularidade de cada cultura, repulsando a ideia de moral una” (Antonio & Ri, 2017, p. 273), fazendo a apologia de uma educação inclusiva mais alinhada em estabelecer “relações entre o local, o regional e o global. Uma educação para compreender melhor o local, para melhor agir no mundo global” (Marín & Dasen, 2008, p. 24).

NOTA METODOLÓGICA

Tomando como referência fundamental os pressupostos e procedimentos da análise sistemática de conteúdo (Bardin, 2016), enquanto procedimento geral de tratamento do material empírico de natureza discursiva decorrente do nosso *corpus* documental (quadro 1), o campo metodológico de referência é caracteristicamente analítico compreensivo, adotando o confronto entre um quadro teórico e concetual de referência e os dados empíricos recolhidos e sistematizados com recurso à técnica de análise temático categorial (Poirier, Valladon & Raybant, 1983). Tratando-se de trabalho metodológico que envolve um processo de codificação do conteúdo, operando com a aplicação de códigos, com o intuito de formar categorias de análise (Saldaña, 2012), opera, também, com os pressupostos de uma meta síntese ou revisão sistemática qualitativa (Zimmer, 2004).

Em termos de procedimento, operou-se com um sistema de codificação (quadro 2), que subsidiou o processo de análise das 17 narrativas (Bogdan & Biklen, 2013) apresentadas em cada um dos documentos do nosso *corpus* documental (quadro 1).

D1	Nhapuala, G. (2014). Formação Psicológica Inicial de Professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. (Tese de Doutoramento).
D2	Mata, J. (2015). <i>A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal</i> . (Tese de Doutoramento).
D3	Silva, J. (2015). <i>Educação Inclusiva: A estranha necessidade de Políticas para incluir pessoas</i> . (Tese de Doutoramento).
D4	García Sotelo, G. (2016). <i>El Camino hacia la Educación Inclusiva de las Niñas y los Niños con Discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos</i> . (Tese de Doutoramento).
D5	Hipólito Ruiz, N. (2017). Percepción de Estudiantes de Educación Social sobre su Formación en Desarrollo Humano, Desigualdades Norte/Sur y Ciudadanía Global. (Tese de Doutoramento).

D6	Ndala, D. (2019). <i>O Estado da Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola e a Formação de Professores. Experiências Realizadas em Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malange</i> . (Tese de Doutorado).
D7	Pereira, V. (2020). <i>Pedagogia da Inclusão: atitudes e ações</i> . (Tese de Doutorado).
D8	Rodrigues, A. (2020). <i>Desafios de uma Escola Inclusiva. Um estudo sobre as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal</i> . (Tese de Doutorado).
D9	Santos, C. (2021). <i>Educação Inclusiva como Direito Humano: da aceitação das diferenças à garantia do direito de aprender de crianças e adolescentes com deficiência</i> . (Tese de Doutorado).

Quadro 1. Corpus documental

A análise de conteúdo é assumida como uma metodologia operada com intentos analíticos e interpretativos “de toda a sorte de comunicações”, sendo que “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p. 2). Utilizando um sistema de codificação específico (quadro 2), distanciamos-nos das abordagens quantitativas, que se fundamentam “na frequência de aparição de certos elementos da mensagem”, privilegiando procedimentos próprios da análise qualitativa, que “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin, 1977, p. 114).

Categorias temáticas (CT)	Unidades de Análise (UA)	Unidades de Contexto (UC)		
		P+	P-	A
CT1 – Conceção de educação	UA1 – Perspetivada como desenvolvimento integral da pessoa humana			
	UA2 – Mobilizada como um direito humano e como processo de efetivação dos direitos humanos			
	UA3 – Perspetivada como política pública e prática de inclusão escolar (endoinclusão escolar)			
	UA4 – Perspetivada como política pública e prática de inclusão social (inclusão social com sentido holístico)			
	UA5 – A educação como apanágio da cidadania			
CT2 – Sentidos e significados de inclusão	UA6 – Inclusão dotada de uma natureza social, cultural e política			
	UA7 – Inclusão limitada à esfera laboral			
	UA8 – Inclusão enquadrada, exclusivamente, nos direitos económicos			
	UA9 – Alinhada com a ideia de justiça social			
	UA10 – Perspetivada como componente da igualdade social			
	UA11 – Alusão à cidadania plena (participação em todos os domínios da sociedade)			
CT3 – Assunção dos direitos humanos	UA12 – Como apanágio das subjetividades pessoais e socioculturais			
	UA13 – Direitos humanos perspetivados na lógica homogeneizadora, hierárquica e universal (<i>jus naturais</i> definitivos, inerentes à condição de ser humano)			
	UA14 – Os direitos humanos perspetivados como direitos culturalmente construídos, efêmeros e inerentes à cultura onde vigoram (<i>versus</i> universais)			
	UA15 – Relação explícita entre direitos humanos e cidadania (ou direitos de cidadania como condição essencial para a efetivação dos direitos humanos)			

Quadro 2. Referencial de codificação e categorização dos dados documentais

DESCRIÇÃO, ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E NOTAS CONCLUSIVAS

No que concerne à conceção de educação (CT1) emanada dos diferentes documentos em análise, deparamo-nos com um cenário inferencial semântico focalizado nas presenças fortes e consistentes, com incidência semelhante de uma conceção de educação *mobilizada como um direito humano e como processo*

de efetivação dos direitos humanos (UA2) e *perspetivada como política pública e prática de inclusão escolar* (UA3), privilegiando a via da endoinclusão escolar (Ramalho, 2019), realçando-se neste cenário, o conteúdo dos documentos D1 (contexto moçambicano), D3 (contexto brasileiro), D4 (contexto espanhol), D5 (contexto espanhol), D7 (contexto português), D8 (contexto brasileiro) e D9 (contexto brasileiro). Com uma transversalidade semântica semelhante, apresentando-se com uma presença explícita nos documentos D3 (contexto brasileiro), D4 (contexto espanhol) (contexto espanhol), D5 (contexto espanhol), D7 (contexto português), D8 (contexto brasileiro) e D9 (contexto brasileiro), a conceção de educação acaba por ser amplamente complementada e subsidiada pelo atributo da cidadania (UA5), em todos os estudos analisados, numa definição hermética do espaço e do tempo da cidadania da educação formal (Nogueira, 2015).

Ainda que no plano das ausências, a CT1 não sofra de qualquer efeito nulo, no plano das presenças implícitas ou com sentido semântico débil, relativamente às unidades de análise que observam a educação *como desenvolvimento integral da pessoa humana* UA1 e *como política pública e prática de inclusão social (inclusão social com sentido holístico)* UA4, surgem evidências importantes, que sinalizam a fragilidade com que a perspetivação da educação é assumida com sentido integral e enquanto mecanismo de inclusão social suscetível de cobrir todas as dimensões do ator social, numa tradução de educação cidadã (Goergen, 2010), sendo uma análise consistente com os conteúdos dos documentos D6 (contexto angolano), D8 (contexto brasileiro) e D9 (contexto brasileiro). Não obstante, sobre os *sentidos e significados de inclusão* (CT2), faz-se notar, de forma preponderante e abrangente, a presença forte das unidade de análise *inclusão dotada de uma natureza social, cultural e política* (UA6), inscrevendo-se explicitamente nas narrativas dos documentos D1 (contexto moçambicano), D3 (contexto brasileiro), D4 (contexto espanhol), D5 (contexto espanhol) e D9 (contexto brasileiro). Ou seja, assume-se que os sentidos e significados de inclusão, quando racionalizados em abstrato, tendem a assumir um pendor mais holístico, com feições sociais e culturais mais preponderantes. Simultaneamente, verifica-se, também, uma presença explícita e consistente das unidades de análise que perspetivam a inclusão *como componente da igualdade social* (UA10) e *como apanágio das subjetividades pessoais e socioculturais* (UA12), para os casos dos documentos D1 (contexto moçambicano), D3 (contexto brasileiro), D4 (contexto espanhol), D5 (contexto espanhol), D6 (contexto angolano), D8 (contexto brasileiro) e D9 (contexto brasileiro). A essa orientação semântica, junta-se, em particular, a unidade de análise que perspetiva a inclusão *como apanágio das subjetividades pessoais e socioculturais* (UA12) ganha mais preponderância inferencial, com uma presença muito consistente em todos os documentos analisados, excetuando o documento D2 (contexto português). Isto quer dizer que os discursos da inclusão analisados tendem a servir orientações “progressistas”, ainda que desenvolvidos como “oposição à exclusão (social, educacional, escolar)” (Garcia, 2014, p. 123).

Aquela razão progressista dos discursos sobre a inclusão ganha especial visibilidade quando as ausências registadas no alinhamento semântico da categoria temática referente aos *sentidos e significados de inclusão* (CT2) surgem mais recorrentes, designadamente ao nível das unidades de análise da *inclusão limitada à esfera laboral* (UA7) e da *inclusão equadrada, exclusivamente, nos direitos económicos* (UA8), nos casos específicos dos documentos D3 (contexto brasileiro), D4 (contexto espanhol), D5 (contexto espanhol), D7 (contexto português), D8 (contexto brasileiro), e D9 (contexto brasileiro). Algo que, no quadro das narrativas analisadas, se afastada de lógicas instrumentais dominantes pensadas na linha econométrica (Pessoa & Leal, 2019).

Sendo semanticamente mais restrito, o alcance analítico inferencial da *assunção dos direitos humanos* (CT3) em que cada uma das investigações analisada incorre, verifica-se uma regularidade de presenças, maioritariamente, com presença forte e explícita para os casos dos documentos D3 (contexto brasileiro), D4 (contexto espanhol), D5 (contexto espanhol), D8 (contexto brasileiro) e D9 (contexto brasileiro) ao nível da unidade de análise que perspetiva os *direitos humanos na lógica homogeneizadora, hierárquica e universal*, perspetivados na linha do “jusnaturalismo racionalista” (Pereira & Casella, 2015), inerentes à condição universalista de ser humano (UA13) e da unidade de análise que estabelece uma *relação explícita entre direitos humanos e cidadania (ou direitos de cidadania como condição essencial para a efetivação dos direitos humanos)* (UA15), ainda que, *per se*, a UA13 ganhe especial preponderância, ao apresentar-se com uma presença muito consistente na totalidade os documentos analisados.

Inversamente, reforçando a perspetiva que associa a educação, na agenda dos compromissos da inclusão social, com uma conceção de direitos humanos universalistas, ganham especial relevo a exiguidade da unidade de análise dos *direitos humanos perspetivados como direitos culturalmente construídos, efémeros e inerentes à cultura onde vigoram (versus universais)* (UA14) mantendo-se, semântica e invariavelmente, ausente em todas as investigações analisadas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. & Gatti, M. (2020). Inclusão à moda brasileira: considerações sobre o termo “inclusão” e suas variantes no discurso da revista nova escola. *HISTEDBR On-line*, 20(e020034), 1-18.
<https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657628>
- Antonio, C. & Ri, L. (2017). O relativismo cultural e a universalização dos direitos humanos no direito internacional público. *Revista Publicum*. 3(2), 273-285. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/publicum>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
https://www.researchgate.net/publication/47868105_Globalizacao_e_educacao_demonstrando_a_existencia_de_uma_Cultura_Educacional_Mundial_Comum_ou_localizando_uma_Agenda_Globalmente_Estruturada_para_a_Educacao
- Garcia, R. (2014). Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In O. Evangelista (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional* (pp. 101-1401). Junqueira & Marin.
- García Sotelo, G. (2016). *El Camino hacia la Educación Inclusiva de las Niñas y los Niños con Discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. (Tese de Doutoramento). UCIII. IDHBC. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas - Repositorio Institucional de la Universidad Carlos III de Madrid. <https://e->

archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22803/tesis_gm_garcia_sotelo_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Goergen, P. (2010). Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar*, (37), 59-76. <https://www.scielo.br/j/er/a/LTsnCXmXSvHJQGKrJBgQzpq/?format=pdf&lang=pt>
- Hipólito Ruiz, N. (2017). Percepción de Estudiantes de Educación Social sobre su Formación en Desarrollo Humano, Desigualdades Norte/Sur y Ciudadanía Global. (Tese de Doutoramento). UC-LM. Universidade de Castilla. La Mancha. RUIdeRA - Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/15276/TESIS%20Hip%c3%b3lito%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Longo M.T. (2001). *Philosophies et politiques néo-libérales de l'éducation dans le Chili de Pinochet 1973-1983. L'école du marché contre l'école de l'égalité*. L'Harmattan,
- Magendzo, A. (2007). *La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevo siglo*. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/12.%20EDH_Reflexiones_Reto.pdf
- Marques, L. & Santos, A. (2020). Resenha do *A Educação como Política Pública*. J. Azevedo. *Resenhas Educativas*, 27, 1-7. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v27.3125>
- Marín, J. & Dasen, P. (2008). A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), 13-27.
- Mata, J. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal*. (Tese de Doutoramento). ISCTE-IUL. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Sociologia e Políticas Públicas. Repositório do ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12469/1/TESE%20DE%20DOCTORAMENTO%20%20IGUALDADE%20E%20DESIGUALDADE%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20EM%20PORTUGAL.pdf>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Ndala, D. (2019). *O Estado da Inclusão Escolar nas Escolas Públicas de Angola e a Formação de Professores. Experiências Realizadas em Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malange*. (Tese de Doutoramento). ISPA. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7470/1/TES%20NDAL-1.pdf>
- Nhapuala, G. (2014). Formação Psicológica Inicial de Professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. (Tese de Doutoramento). UM-IE. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Repositório da Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35821/1/Gildo%20Ant%c3%b3nio%20Nhapuala.pdf>
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49, 7-32.
- Pereira, F. & Casella, A. (2015). A escola do jusnaturalismo racionalista e o seu contributo para a formação dos direitos humanos. *Vianna Sapiens*, 6(1), 1-23. <https://www.viannasapiens.com.br/revista/article/view/146>

- Pereira, V. (2020). *Pedagogia da Inclusão: atitudes e ações*. (Tese de Doutorado). ULHT-FCSEA. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. ReCil – Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/11833>
- Pessoa, S. & Leal, J. (2019). Globalização Hegemônica e Política Criminal Neoliberal. *Rev. Direito Práx.*, 10(4), 2620-2646. <https://www.scielo.br/j/rdp/a/Gn7PDgQTDszZ4DFXPRHZQsJ/?format=pdf&lang=pt>
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybant, P. (1983). *Les recites de vie. Théorie et pratique*. PUF
- Ramalho, H. (2019). A dialética exclusão-inclusão no quadro da atual planificação social: breve ensaio hermenêutico sobre o papel da educação inclusiva numa sociedade excludente. In S. Felizardo, E. Ribeiro & E. Martins. *Apontamentos de educação especial inclusiva* (pp. 1-14). IPV. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6923/1/Ebook_ApontamentosEE-2019.pdf
- Rodrigues, A. (2020). *Desafios de uma Escola Inclusiva. Um estudo sobre as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal*. (Tese de Doutorado). ULHT-FCSEA. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/10132/1/tese%20antonio%20rodrigues%20com%20juri.pdf>
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Santos, B. (1987). Multiculturalismo e Direitos Humanos. *Lua Nova Revista Cultural*, (39), 105-201. <https://www.scielo.br/j/ln/a/qVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDqp/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, C. (2021). *Educação Inclusiva como Direito Humano: da aceitação das diferenças à garantia do direito de aprender de crianças e adolescentes com deficiência*. (Tese de Doutorado). UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Repositório Institucional – Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33645/4/Educa%c3%a7%c3%a3oInclusivaDireito.pdf>
- Silva, J. (2015). *Educação Inclusiva: A estranha necessidade de Políticas para incluir pessoas*. (Tese de Doutorado) FSS-PUCRGS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Serviço Social. Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6335/2/475283%20Texto%20Completo.pdf>
- Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Seuil.
- Zimmer, L. (2004). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

ESCRITA INVENTADA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS DE 6 ANOS

Valéria Barbosa de RESENDE

Universidade Federal de Minas Gerais; Brasil

valeriaresende2@gmail.com

Resumo: O presente artigo está alinhado ao eixo temático 4: *Práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem* e pretende descrever e analisar o processo de mediação do adulto na escrita de palavras compostas por sílabas complexas: consoante – vogal – consoante e consoante – vogal, realizada por crianças de 6 anos falantes do português brasileiro. Estudos indicam que, no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, as crianças conseguem escrever as sílabas compostas por consoante seguida de vogal; compreendendo o princípio alfabético basicamente por essa sílaba canônica, entretanto, a criança se vê diante de novos desafios no que se refere à representação de sílabas complexas. Diante do exposto, traçamos como objetivo de estudo analisar as estratégias de mediação do adulto, em um “Programa de Escrita Inventada”, visando compreender as apropriações das crianças de palavras compostas por sílabas com essas estruturas complexas. Para capturar as mediações adulto-criança e as interações criança-criança, optamos pela pesquisa-intervenção, com inspiração no “Programa de Escrita Inventada” desenvolvidas pioneiramente por Margarida Alves Martins do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa/Portugal, que consiste, basicamente, em trabalhar com a escrita de palavras, em pequenos grupos, tendo como referência a mediação no sentido vygotskiano, em que a dimensão social e a individual se unem pela interação por meio da argumentação. A partir da identificação e análise das mediações e dos tipos de *scaffolding* verificou-se o predomínio de estratégias que possibilitava criar situações desafiadoras pelas quais as crianças elaboravam argumentos e se envolviam na construção de uma solução coletiva para um problema, contribuindo para a discussão de tipos de mediação que podem ser usadas em sala de aula, garantindo a apropriação do Sistema de Escrita alfabético-ortográfico pelas crianças. O estudo revelou avanços das crianças na escrita de palavras com as estruturas silábicas investigadas.

Palavras-chave: escrita inventada, alfabetização, crianças, mediação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo será apresentada uma análise das mediações desenvolvidas no âmbito de um Programa de Escrita Inventada realizado com um grupo composto por quatro crianças com idade de 6 anos. Trata-se de extrato de uma pesquisa de pós-doutorado, desenvolvida sob a supervisão da professora Margarida Alves Martins, Catedrática de Psicologia da Educação do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - ISPA/Lisboa, Portugal. A partir dessa pesquisa principal foi construído um banco de dados envolvendo 27 crianças, que foram organizadas em 7 grupos: 3 grupos compostos por crianças com idade de 6 anos, sendo 8 meninas e 4 meninos que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental, e um grupo composto por 4 meninas que frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental, com idade de 7 anos, totalizando 16 crianças, que se encontravam no nível de fonetização da escrita. 3 grupos compostos por crianças de 6 anos, que apresentavam escritas pré-silábicas ou pré-fonológicas, totalizando 11 crianças. Todas as crianças frequentavam a mesma escola da rede pública estadual situada na cidade de Belo Horizonte/Brasil.

Com relação ao nível cognitivo e linguístico das crianças do extrato selecionado para análise, antes de serem submetidas ao Programa de Escrita inventada, elas se encontravam no início do processo de fonetização da escrita, conforme descrito por Ferreira (2001), algumas mais avançadas que outras, mas todas já compreendiam a natureza arbitrária da língua, que se escreve com letras e já descobriram que

as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo qualitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. (FERREIRO, 2001, p.24-25).

Em outro estudo, Emilia Ferreiro e Celia Zamudio (2013, p.221) indicam que no início das escritas alfabéticas, “as crianças conseguem escrever as sílabas CV (consoante seguida de vogal) como uma sequência de duas letras”. A questão levantada pelas referidas autoras é a de compreender por que as crianças resolvem só um tipo de sílaba (CV) e não registram as sílabas complexas, uma vez que na hipótese alfabética já deveriam analisar as palavras em sequências de fonemas. Soares (2016, p.193) também apresenta considerações sobre as estruturas silábicas no ciclo da alfabetização e afirma que “em ortografias relativamente transparentes, como é o caso do português brasileiro, com predominância do padrão silábico CV, em que ataque e rima se identificam com fonemas, sílabas que fogem a esse padrão silábico suscitam dificuldades na aprendizagem inicial da escrita”.

Diante do exposto, foram feitas as seguintes questões de pesquisa: Como as crianças, em processo de alfabetização, representam as sílabas com estruturas CONSOANTE - VOGAL - CONSOANTE (CVC) e CONSOANTE-CONSOANTE-VOGAL (CCV) e quais mediações podem ser feitas pelo adulto visando favorecer a compreensão e representação dessas sílabas complexas pelas crianças?

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Dentro de uma perspectiva psicogenética, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) consideram como premissas do trabalho investigativo, a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas e, com base no referencial piagetiano, demonstraram que as crianças levantam hipóteses sobre a escrita, mesmo antes de iniciar a aprendizagem formal. Ferreiro (2001, p.19) detalha o desenvolvimento da escrita de crianças falantes do espanhol e apresenta três grandes períodos desse processo, que ela define como a “reinvenção” da escrita pela criança: 1) distinção entre o modo icônico e não-icônico; 2) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo) e 3) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico, passando pela hipótese silábico-alfabética e culmina no período alfabético).

Isso significa que, em um primeiro momento, a criança não estabelece nenhuma relação consistente entre linguagem oral e escrita (hipótese pré-silábica), passando pela fase da “fonetização da escrita”, em que a criança elabora várias hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita: uma letra para cada sílaba (hipótese silábica), letras indicando sílabas e letras indicando fonemas em uma mesma palavra (hipótese silábico-alfabética) e correspondências mais consistentes entre grafemas/fonemas (hipótese alfabética).

Detalharemos um pouco mais sobre o processo de “fonetização da escrita”, considerando que as crianças sob foco de análise se encontram, predominantemente, nessa fase e também é o período em que a criança descobre as relações sonoras entre escrita e linguagem falada. Na hipótese silábica, a criança faz uso de uma letra para cada sílaba da palavra. Inicialmente não há correspondência sonora, em seguida, a criança usa letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba. A hipótese silábico-alfabética pode ser considerada como uma fase de transição e é descrita por Ferreiro (2013) como um período de desestabilização das escritas silábicas, quando a criança começa a perceber que a sílaba não é a unidade menor da palavra, mas esse conhecimento ainda não foi consolidado: “algumas sílabas são escritas com uma

única letra, como no período precedente, mas outras sílabas são escritas com mais de uma letra, anunciando, ao que parece, o abandono da análise silábica” (FERREIRO, 2013, P.65). Na hipótese alfabética, as palavras são representadas estabelecendo relações entre grafemas e fonemas (princípio alfabético), pode ainda aparecer algumas desordens e omissões de letras.

Assim, as letras acrescentadas às sílabas, anteriormente escritas com apenas uma letra, revelam um avanço na análise da linguagem, seja pelo uso destas letras utilizadas corretamente ou unicamente com valor aproximado. As omissões, substituições e demais “erros”, uma vez que não estão precedidos por uma análise fonológica plena, refletem melhor os esforços das crianças para se aproximarem a uma análise desse tipo” (FERREIRO & ZAMUDIO, 2013, p.221).

Para capturar o pensamento original da criança, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1985, dentro do marco teórico da epistemologia genética piagetiana e tendo como referência o método clínico ou método da indagação utilizado por Piaget, elaboraram uma tarefa de escrita baseada em uma lista de palavras composta por sílabas complexas começando pelas palavras maiores até chegar aos monossílabos. Desse modo, a escrita espontânea, segundo essas autoras, está baseada em uma escrita mais livre e individual, com foco na interação entre a criança e o objeto de conhecimento, com poucas intervenções do adulto. Como argumenta Emilia Ferreiro,

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretada para poder ser avaliado (FERREIRO, 2001, p.16-17).

A partir da análise desse “documento valioso” é possível nomear e explicar as hipóteses das crianças, entretanto, ainda deixa uma lacuna no que diz respeito ao papel da mediação na aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de Zona de desenvolvimento potencial (ZDP) desenvolvido por Vygotsky (1991) possibilita pesquisar sobre um lugar da aprendizagem pouco observável.

Esta seria uma região de funções emergentes, ainda não consolidadas no desenvolvimento atual e observável dos aprendizes, mas que podem se manifestar em função de certas condições: ampliação de conhecimentos e experiências prévias das crianças; acesso a bens culturais diversos; processos interativos que possibilitem o benefício das aprendizagens colaborativas. (BREGUNCI, 2014, p. 334).

Um outro conceito que dialoga com o de Zona de Desenvolvimento Potencial e nos ajuda a gerir “processos interativos que possibilitem o benefício das aprendizagens colaborativas” é o conceito de *scaffolding*, termo cunhado de Wood, Bruner e Ross (1976). O termo é uma metáfora, cuja tradução é “colocar andaimes”, tal qual usado na construção civil, e essa estrutura provisória é retirada quando a edificação está consolidada. Após a consolidação de uma determinada aprendizagem (interiorização), o apoio do adulto não é mais necessário. Nessa direção, Pontecorvo (2005, p.17) afirma que o desenvolvimento cognitivo infantil é sempre construído pela interação social e que inicialmente o adulto oferece um suporte, “um scaffolding, isto é, de um “andaime de sustentação”, mas que, progressivamente, passa a ser “transferido” e, portanto, cada vez mais assumido e compartilhado pela criança. (PONTECORVO, 2005, p.17).

A partir dessas premissas foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção com inspiração no “Programa de Escrita Inventada” desenvolvidas pioneiramente por Margarida Alves Martins (ISPA/Lisboa) e colaboradores (2017, 2019), que consiste, basicamente, em trabalhar com a escrita de palavras, em

pequenos grupos, tendo como referência a mediação. Tendo como objetivos de pesquisa: descrever e analisar os tipos de *scaffolding* utilizados em um Programa de Escrita Inventada envolvendo a escrita de palavras dissílabas com estrutura complexa (CVC e CCV) por crianças de 6 anos falantes do português brasileiro; e contrastar as escritas espontâneas das crianças em diferentes momentos visando verificar avanços na apropriação das sílabas complexas.

Para atingir tais objetivos, foram realizadas 10 sessões do programa e em cada sessão, as crianças produziram, de modo colaborativo, a escrita de 3 palavras, a escrita de cada palavra foi denominada de episódio. As sessões duravam em média 20 minutos e as crianças eram instadas a discutir entre si, expor, argumentar e chegar a um acordo sobre as letras que deveriam ser usadas para escrever a palavra ditada pelo adulto. As palavras ditadas foram extraídas de textos da literatura infantil (quadrinhas, trava-línguas, parlendas e histórias), com a intenção de garantir que as crianças soubessem os seus significados e seu contexto de uso. Com relação ao registro das palavras, nas primeiras sessões, a mediadora é quem ficava responsável por essa tarefa, a partir da sexta sessão, a mediadora indicava uma das crianças do grupo para realizar o registro da palavra. Para essa tarefa, a criança era orientada a registrar somente as letras acordadas pelo grupo. Após o término da escrita inicial de cada palavra, a mediadora apresentava a escrita convencional da palavra, alegando ter sido produzida por crianças de outra escola, e solicitava a análise comparativa das escritas, e o grupo deveria indicar a escrita que considerava correta.

Todas as sessões foram gravadas em vídeo sob dois ângulos, visando capturar, da melhor maneira possível, as interações verbais, gestos e expressões. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo composto por 3 meninas e 1 menino que, no início da investigação, em março de 2018, apresentavam a idade média de 6 anos e 4 meses, frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública brasileira.

RESULTADOS

É importante salientar que a elaboração de categorias é uma tarefa complexa e não pode ser considerada uma “camisa de força”, os tipos de *scaffolding* podem variar dependendo das situações de interação, dos objetivos da pesquisa/mediação, da idade e do temperamento das crianças RESENDE & MONTUANI (2020). Para a análise dos tipos de *scaffolding* foram selecionados 9 episódios, ao longo do programa abrangendo sessões inicial, intermediária e final, com a escrita das seguintes palavras: SUSTO, CORDA, PLUMA, CLUBE, CARNE, LISTA, TIGRE, PLACA, SURDO.

A partir da análise desses 9 episódios, foram definidos 7 tipos de *Scaffolding*, que serão apresentados na tabela a seguir (tabela 1):

TIPOS DE SCAFFOLDING	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
GESTÃO	formas de garantir a interação entre as crianças, envolvimento e realização da tarefa	Quem vai ler agora é a Sônia. Camila presta atenção! Quem vai escrever é o Fernando.
QUESTÃO/INDAGAÇÃO	introdução da tarefa de escrita de palavras para que as crianças discutam a relação letra/som; instigar a construção de argumentos que expliquem o seu ponto de vista	Vamos escrever a palavra... O que você pensou? Todos acham que a palavra SUSTO tem 4 letras? Qual a primeira letra? Qual a letra que corresponde a esse som? É GOTO ou GOSTO que estamos escrevendo?
PISTA	indicação ou demonstração de estratégias envolvidas em análises metalinguísticas na escrita ou leitura de palavras (prolongamento de sons e separação silábica das palavras);	Vamos escrever a palavra LIS-TA. LIS /s/
RETOMADA	recapitulação de ideias importantes elaboradas pelas crianças que favoreçam o avanço do pensamento infantil.	A Marina acha que faltou o l e a Sônia que faltou o S.
FEEDBACK	concordância ou discordância de ideias/conhecimentos demonstrados pelas crianças	Não é LISTRA, Fernando, a palavra que vamos escrever é LISTA.
CONFRONTO	confronto entre a escrita colaborativa e a escrita convencional das palavras	Vamos ver como outro grupo escreveu a mesma palavra?
REGISTRO	registro escrito feito pela pesquisadora ou por uma das crianças, a partir do consenso do grupo	

Tabela 1. Tipos de Scaffolding

A proposta aqui não é apresentar estratégias pré-definidas, mas revelar estratégias e modelos de conduta que podem ser usados na mediação com crianças de forma a contribuir para alavancar suas aprendizagens. É importante observar que a assistência ou *scaffolding* que o adulto fornece à criança em um determinado momento, em outro momento pode ser retirada, à medida que a criança começa a trabalhar de maneira independente.

Para verificar os avanços nos níveis de escrita, as crianças foram submetidas individualmente, sem nenhuma intervenção do adulto, a diagnósticos (escritas espontâneas) envolvendo a escrita de 12 palavras com diferentes estruturas silábicas, antes e após a realização do PEI, mantendo-se a mesma ordem, em três momentos: antes do programa, em março/2018, imediatamente após o programa, em maio/2018 e 3 meses após o programa, em agosto/2018 (Tabela 2).

Camila			Fernando			Marina			Sônia		
/AIP	VDI	VEDE	DELIFIPE	EDI	VERDE	/EDI	/ERDE	VERDE	VRDI	VERDI	VERDE
DATA	COTA	COTA	FICE	OSTA	COSTA	COSTA	COSTA	COSTA	COSTA	COSTA	COSTA
AIAC	QREME	REME	ENIE	ERMI	CREMI	CAOU	CEMI	CREME	*	REME	*
BOOA	BOCO	BOCO	DOLU	DLCU	BOCO	BOCO	BORCO	BLOCO	BHOCO	BOLOCO	BLOCO

Tabela 2. Escritas espontâneas

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados na tabela 2 revelam um progresso significativo das crianças no processo de apropriação da escrita e confirmam que o *Programa de Escrita Inventada* contribui para que as crianças compreendam a relação entre o oral e o escrito, por meio da mediação pedagógica. Destaca-se que a criança nomeada Camila, no diagnóstico final, ainda não registrava as diversas complexidades silábicas, por outro lado, a criança nomeada Fernando que iniciou o programa com uma hipótese menos avançada, ao finalizar o programa, conseguiu consolidar algumas relações grafofonêmicas. Com relação ao processo individual de compreensão do princípio alfabético: observou-se que as crianças compreendem primeiro a estrutura silábica canônica (CV), depois a estrutura silábica CVC e, por fim o padrão CCV (Ferreiro, 2013; Soares, 2016).

O Programa de Escrita Inventada proposto por Margarida Alves Martins, visa inserir as crianças em situações desafiadoras nas quais elas possam demonstrar suas hipóteses de escrita, sejam instigadas a argumentar, debater com seus pares e envolver-se na construção de uma solução coletiva, tendo a professora como mediadora. Essa ajuda pode ser dada por um adulto ou por um par mais capaz, a partir de uma exposição modelar, em que a criança observa e, a partir de algum tempo, interioriza esse apoio e usa essa estratégia para apropriações futuras. Importante salientar que o tipo de scaffolding (tabela 1) mais utilizado nos episódios destacados foi a questão/indagação, que são perguntas que exigem uma resposta cognitiva e linguística ativa da criança. Isso está em consonância com as estratégias argumentativas previstas nas bases das teorias interacionistas e sociointeracionistas.

Por fim, os resultados da pesquisa se coadunam com os estudos feitos por Soares (2016, p.251), apontando que “a *escrita inventada* acompanhada de mediações pedagógicas na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, colabora significativamente para a compreensão da escrita alfabética pela criança, em seu uso tanto na escrita quanto na leitura”.

REFERÊNCIAS

- ALVES MARTINS, Margarida e ALBUQUERQUE, Ana. (2019). Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (169-186). Lisboa: Edições ISPA.
- ALVES MARTINS, Margarida, SALVADOR, Liliana, ALBUQUERQUE, Ana e FERNANDÉZ, Manuel Montanero. (2017). “Outro niño lo escribió así”. Ayuda educativa Y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, 377, p. 161-168, julio-septiembre.

- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (2014). Zona de Desenvolvimento Proximal. *Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRO, Emilia. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, Emilia. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- PONTECORVO, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- RESENDE, Valéria Barbosa e MONTUANI, Daniela Brito. (2020). A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Educação em Revista*, [online]. vol.36.
- SOARES, Magda. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1991). *A formação social da mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7a edição. São Paulo: Martins Fontes.
- WOOD, D., Bruner, JS., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 17 (2) 1976 p.89-100.

O FAZER-SE DOCENTE NO SÉCULO XXI - CAPACITAÇÃO CONTINUADA PARA METODOLOGIAS ATIVAS

Maria Fernanda Caravana Castro Moraes RICCI

Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ – Brasil

mariafernanda.ricci@gmail.com

Suzana Medeiros Batista AMORIM

Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ – Brasil

suzana-amorim@uol.com.br

Maria Luiza Delgado de MEDEIROS

Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ – Brasil

marialuiza.medeiros@yahoo.com.br

Suely Cristina de Souza Fernandes CRAHIM

Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ – Brasil

suelycrahim@yahoo.com.br

Therezinha Coelho de SOUZA

Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ – Brasil

thei.souza@yahoo.com.br

Resumo:A Educação tem passado por mudanças nestes tempos pandêmicos. O uso de tecnologias educacionais é uma realidade na prática educativa e novos fazeres docentes devem permanecer e ser ressignificados. Mesmo antes da ocorrência da COVID-19, as instâncias reguladoras do ensino superior já sinalizavam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos superiores a emergência da adoção de metodologias ativas nas práticas docentes, mudança anunciada, mas o que precisa mudar é a concepção do ato educativo, que construa perfil de formação discente alinhado aos perfis profissionais exigidos pelo mercado, cada vez mais demandante de metodologias de ensino e aprendizagem que atendam ao processo de construção de espírito empreendedor, de autonomia, de um olhar para processos pluridimensionais, que levem em consideração os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser, muito exigidos em nossa sociedade com relações plurais e complexas. O uso de Metodologias Ativas no processo de formação docente é tendência nas Universidades Brasileiras, que buscam uma nova vertente formacional. Agora, a construção de um ecossistema de inovação não se dá apenas pelo embarque de tecnologia. O docente deve alinhar seus fazeres a esse paradigma, diverso daquele da sua formação profissional. Nesse sentido, o uso dessas metodologias apoia-se em um tripé para que se obtenha delas seus melhores resultados. Primeiro, um processo de formação dos docentes para a apropriação e validação desses procedimentos metodológicos, frutos de reflexão teórica, também vivenciados pela sua experientialização. Quanto à formação docente, teóricos são uníssomos na validação da teoria pela prática. Finalmente, há de se considerar que esse fazer parte de premissas nas quais o acompanhamento do preceptor, que opera como um mediador de saberes para a construção de habilidades e competências, deve ser individualizado, promovendo feedback em tempo real para os processos de aprendizagem do acadêmico. Diante disso, o estudo propõe acompanhar a formação continuada de docentes da Universidade de Vassouras, em Vassouras, Rio de Janeiro, Brasil, acompanhando o Projeto de Capacitação Contínua Docente, desenvolvido pela referida universidade no segundo semestre de 2021. Espera-se que, pela Formação continuada de docentes com práticas mais alinhadas aos saberes do século XXI, possamos oportunizar aos discentes da universidade um ambiente propício ao perfil pluriprofissional.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Formação de professores; Educação.

INTRODUÇÃO

A primordialidade da reflexão sobre modelos formativos que atendam a construção de atos de currículo que, inspirados pela insurgência da mediação pedagógica ubíqua, mediados por tecnologia de informação e comunicação (TIC), aproximem experiências de simulação, apresentou um caminho novo cujo

percurso é irretornável. Para além disso, já desde 2002, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) sinaliza a necessidade de formação por competências, aponta que o profissional do futuro demanda uma visão sistêmica, holística, norteada pela inovação. A prática pedagógica dos docentes universitários constitui-se objeto de pesquisa de diversos estudiosos, como Behrens (2011), Masetto (2011), Moran (2018), Veiga (2009), Zabala (2002), entre outros. Cada dia surgem novos questionamentos sobre o fazer pedagógico, sobre práticas inovadoras e dinâmicas que podem trazer contribuições para ressignificar a prática dos professores. Todo esse processo assume um aspecto mais direto com a Resolução CNE/CES nº 02/2019 (BRASIL, 2019) que, de pronto, estabelece a necessidade de melhores parâmetros de implantação e de formação acadêmica em que os docentes adotem a avaliação por competência, bem como apresenta indicação de quais seriam os diferentes níveis desejados de proficiência em cada uma delas, tudo isso amparado em um diálogo com os setores produtivos, e na emergência da indústria 4.0, visando, desta feita, articular o perfil de formação as demandas do mercado, sem, contudo, olvidar da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário, as novas DCNs de diversos cursos de graduação preconizam, de forma recorrente, a adoção de práticas formativas baseadas em metodologias ativas. Reforçam esse conceito valorizando a orientação para atividades práticas, uso de tecnologia de simulação de produtos e processos, automação e realidade virtual, que permitem aos discentes a realização, de forma efetiva, de experiências de aprendizagem mais autônomas, seguras e auto monitoradas, o que promove, ao fim e a cabo, uma ancoragem eficiente desse conhecimento às reflexões teóricas já constituídas.

Este mesmo referente desafia os Institutos formadores a integrar esses saberes construídos, não apenas em um sentido transversal, mas em rede, buscando um olhar para habilidades humanísticas, técnicas e tecnológicas de uma sociedade em movimento. A primeira etapa de apropriação desses novos modelos de docência é uma que rompa com uma postura tradicional, vinculada à educação bancária e mais próxima de um modelo humanista, cognitivista e sociocultural.

Behrens, (2000, p. 83) argumenta acerca da importância da prática docente reflexiva buscando potencializar o processo de ensino, uma vez que a aprendizagem deve “[...] ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referências teórico-práticas”.

Da imbricação desses modelos surgem as metodologias ativas, como situações didáticas alternativas em que se propõe que os discentes façam mais que ouvir. Elas constituem uma estratégia de ensino-aprendizagem baseada na problematização com objetivando alcançar e motivar o discente que, diante de um problema, analisa, reflete e decide sobre determinada situação, apresentando envolvimento ativo no seu processo de formação. Assim, a aplicação das metodologias ativas nos cursos de graduação pode desenvolver habilidades e competências nesses futuros profissionais, sejam elas técnicas ou não técnicas. Ao se falar de metodologias ativas, esclarece Bacich (2018), há de se considerar que existem várias delas, todas aplicáveis nos afazeres docentes. Uma mais disruptiva, outras com uma proposta de modificação sustentada, em que os processos de transformação da prática docente se constituam por modelos mais próximos das práticas instaladas, mas com aspectos inovadores frente aos papéis e funções dos agentes no paradigma de escolarização formal.

O artigo que apresentamos se apõe na seguinte estrutura: primeiramente se confira uma reflexão sobre educação no contexto atual, sobre a prática pedagógica e sobre a importância das metodologias ativas;

sequencialmente, discute-se a abordagem metodológica e tecem-se as análises do âmago da pesquisa, via dados quali-quantitativos dos docentes universitários, relacionadas ao trabalho com metodologias ativas em nível superior.

METODOLOGIAS ATIVAS E A DOCÊNCIA SUPERIOR.

O uso de Metodologias Ativas no processo de formação docente é tendência nas Universidades Brasileiras, principalmente no nível superior. Esses fazeres docentes são associados, junto aos equipamentos, como potencialidades de inovação. Tidd; Bessant e Pavitt (2001) definem inovação como um processo de transformar oportunidades em novas ideias e colocá-las em prática para serem amplamente utilizadas. Pensando sistemicamente o processo educacional, Russel et. al. (2011) informa que a metáfora ecossistema enriquece o modelo de sistemas de valor e cultura. Informam ainda que, a transformação de um ecossistema se configura por um realinhamento contínuo de relações sinérgicas de pessoas, conhecimentos e recursos, reforçando que a construção de um ecossistema de inovação na educação não se dá apenas pelo embarque de tecnologia. Observa-se que diversos estudos têm discutido sobre o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, no âmbito da formação profissional. (Fini, 2018; Caldarelli, 2017). É imperioso que o docente alinhe seus fazeres a esse paradigma, como uma alternativa a inclusão de práticas inovadoras, que é, em muitas das vezes, diverso daquele que ele próprio significou na sua formação profissional.

As diretrizes também nos desafiam a repensar os processos de avaliação da aprendizagem, agora focadas em observar um tripé composto por habilidade, atitude e conhecimento, que darão substância ao processo formativo do estudante. Isso impõe uma mudança na cultura pedagógica, tanto do docente como do discente, pois desfoca do conteúdo para a habilidade, do produto para o processo, da formação episódica para a formação permanente, e do isolamento para o coletivo, concebendo a educação como um processo de emancipação e transformação do indivíduo. Com isso em mente, Moraes (2004) destaca o papel do docente no processo formativo pleno dos acadêmicos: suas ações são essenciais, pois contribuem para a formação não só profissional, mas, e sobretudo, humana. Ao refletir sobre a prática pedagógica, é imprescindível compreender que, a atuação docente, precede “[...] ampliar o nível de percepção para compreender e enfrentar os novos desafios impostos à docência pelo mundo globalizado e mundializado” (Behrens; Prigol, 2019, p. 65).

Novamente, apresenta-se um fazer novo, demandante de formação em serviço, já que, por princípio, os docentes de áreas diversas das licenciaturas, como comum nos cursos de formação técnica, não tem, durante seu percurso formativo, o viés formal da preparação para a docência, o pensar-se como professor. Por normal, o que há é um espelhamento de práticas exitosas experienciadas. Assim, via de regra, o processo de ensino-aprendizagem se limita, muitas vezes, a um modelo fragmentado do saber no qual o docente assume um papel central de detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o discente assume um papel passivo apenas retendo e reproduzindo aquilo que recebeu do docente (Roman, et al., 2017). Ocorre que o acadêmico que se foi está afastado daquele que está hoje nos bancos universitários.

Para além disso, como território de formação docente, a universidade deve vincular -se a:

[...] uma prática pedagógica num paradigma emergente que alicerça ensino com pesquisa, numa visão holística com uma abordagem progressista, o que, sem dúvida, trará para a universidade uma produção de conhecimento significativa e relevante que propicie a formação de cidadãos éticos e competentes para construir uma sociedade mais justa e igualitária. (Behrens, 2013, p. 135).

A sociedade demanda da universidade, na formação de seus discentes, a modulação de um novo profissional, e metodologias ativas, tecnologia educacional, práticas avaliativas sistêmicas e auto monitoradas devem ser incorporadas no cotidiano docente como parte desse fazer-se profissional para o milênio.

O processo de mudanças de práticas pedagógicas tradicionais, ainda presente nas Instituições de Ensino demandam mecanismos sincrônicos de transformações. Trata-se de uma mudança pedagógica e epistemológica que, para ser corporificada, impõe formação adequada para a ampliação dos saberes docentes, recursos tecnológicos, estrutura e condições de trabalho (Camargo; Daros, 2018, p.7).

Diz-nos Zabala (2002), que o ensino deve pautar-se num processo de compreensão e intervenção da realidade: apresentando-nos, assim, o paradigma da complexidade, que nos possibilita o entendimento de incompletude das pessoas e nos conduz ao sentido do entendimento da pluralidade das redes que integram as relações e construção pensamento sistêmico voltado para a ação educativa. Ao refletir sobre a prática pedagógica, é imprescindível compreender que, para atuar como professor, faz-se necessário “[...] ampliar o nível de percepção para compreender e enfrentar os novos desafios impostos à docência pelo mundo globalizado e mundializado” (Behrens; Prigol, 2019, p. 65).

A adoção desse paradigma, segundo Capra (2006, p. 25), rompe com o fazer tradicional uma vez “[...] que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. [...] que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos [...]”. Yus (2002, p. 21).

Diante disso, as metodologias ativas apresentam-nos como um percurso metodológico alinhado a contemporaneidade, tendo em vista que tal proposta coloca o foco no sujeito: o aluno constitui-se como protagonista de suas aprendizagens e o docente é: “[...] mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e na significação da informação” (Valente, 2018, p. 42).

Desta feita, o estudo propõe acompanhar uma das formações continuadas de docentes da FUSVE, em Vassouras, Rio de Janeiro, Brasil, vicejado no Projeto de Capacitação Contínua Docente, desenvolvido pela Coordenação de Ensino Digital, no segundo semestre de 2021.

PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA ETAPA DA PESQUISA

Esta pesquisa se conduz metodologicamente por uma abordagem quali-quantitativa envolvendo estudo de caso, através de dados coletados por dois formulários de pesquisa semiestruturados, disponíveis pelo Google *forms*, acessíveis internamente na capacitação contudo não identificáveis, disponibilizado contendo perguntas abertas e fechadas sobre o processo formativo voluntário oferecido a docentes da Fundação Educacional Severino Sombra (FUSVE), que atuam nas áreas de saúde, engenharias, humanas e sociais aplicadas. Para além disso, por tratar-se de formação mediada por tecnologia, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) fornece dados de gestão pedagógica que subsidiam o percurso formativo dos docentes/cursistas. O estudo de caso representa uma experiência viceja associações a outros contextos e realidades. Lüdke e André (2013) esclarecem que o estudo de um caso se trata de modalidade que utiliza fontes diversificadas na captação de dados, visando à descoberta, enfatizando a interpretação do contexto,

usa de linguagem acessível, geralmente relatos escritos, citações, exemplos e descrições. Ainda sobre essa abordagem nos apresenta Ujiie et. al. (2016), tratar-se de uma modalidade investigativa que possibilita análise interpretativa e subjetiva dos dados, já que é possível obtê-los por formas outras como observações, entrevistas, anamneses e conversas informais com os pesquisados. Para Bardin (2016, p. 133), a inferência, viés adotado para análises propostas neste estudo, poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Em relação aos participantes do estudo em linha, foram convidados os docentes dos cursos das mantidas da FUSVE dos campi de Vassouras, Miguel Pereira e Maricá, todos no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, a inscrição de forma voluntária em um percurso formativo de Capacitação para utilização de metodologias ativas. Essa capacitação ocorreu no período de agosto a novembro de 2021 compondo-se de dois encontros remotos mediados por ferramenta de web conferência, com duração de 3 horas, um no início da formação, objetivando a apresentação do percurso formativo e com relato de experiência de docentes das IES que já incluíam em suas práticas metodologias ativas e outro, ao fim, com o propósito de compartilhamento de boas práticas. Para além disso foi montado, no AVA institucional, um curso contendo uma trilha de aprendizagem com cinco tópicos e uma tarefa, que instou aos docentes o planejamento, elaboração, realização, registro e avaliação de uma atividade docente em uma das disciplinas de sua atuação docente, de uma atividade onde se aplicaria pelo menos uma das metodologias ativas apresentadas na formação, a saber: *Product-based learning* e *Problem based learning*, Sala de aula Invertida, Aprendizado baseado em problema, Grupo de observação e Grupo de verbalização e Introdução ao Peer Instruction e Elaboração de Teste Conceitual

Do total de docentes para qual o oferecimento da formação foi disponibilizado 42% se inscreveram. Frente a esses, em um primeiro levantamento foram mapeados o conhecimento e utilização prévia dos docentes sobre Metodologias ativas. Nesse cenário entre os matriculados no curso apenas 57% participaram da enquete. Dentre esses, 81% declararam ter familiaridade com as metodologias ativas. Nas perguntas seguintes, construídas de afirmações autodescritivas, o participante avalia seu conhecimento sobre a temática, a frequência no uso da metodologia e sua percepção quanto a necessidade de incorporação das mesmas a prática pedagógica. Assim, embora 81% dos participantes tenha afirmado possuir familiaridade com as metodologias ativas, quando instados a quantificar esse nível da familiarização 40% declaram ter níveis neutro ou negativo sobre o tópico. Isso nos leva a considerar que, embora conhecedores da temática os docentes ainda não haviam vivenciado a prática. No aspecto de formação para a temática 60% dos partícipes declararam níveis positivos, o que sugere, pela combinação dos dados, que os docentes pesquisados aplicam suas formações em práticas pedagógicas, aspecto este reforçado pela pergunta seguinte, na qual os pesquisados declaram a necessidade de incorporação dessas práticas a seus fazeres pedagógicos em 80% dos declarantes.

Quanto a área de atuação dos docentes/cursistas, 36% atuavam na área de Exatas, 33% na área de Humanas e Sociais Aplicadas, 30% da área da Saúde iniciaram o processo formativo, contudo, os níveis de permanência e aprovação dos docentes no curso foram 25% na Saúde, 45% em Humanas e Sociais Aplicadas e 62% na área de Exatas. Analisando os dados de acesso e permanência dos cursistas por cada uma das unidades que constituem o percurso formativo da trilha de aprendizagem as aulas que contém metodologias mais aproximadas a práticas privilegiadas pelo momento pandêmico como a Sala de aula invertida, com 71% de índice de acesso, permanência e assertividade nas atividades propostas ou que

condiziam com a aproximação de uma cultura *maker* como o *product-based learning* ou o *problem based learning* obtiveram, 66%, configurando sua prevalência sobre outras metodologias apresentadas.

Quando do fim do processo formativo, os que o concluíram foram convidados para um encontro presencial/remoto mediado por ferramenta streaming, ocasião em que tivemos o compartilhamento voluntário de 63% das práticas implementadas em sala utilizando metodologias ativas postadas como atividade final do processo formativo, algumas, inclusive, com teste de acurácia de aprendizagem frente ao uso do percurso metodológico pelos docentes e discentes. As narrativas dos docentes/cursistas validaram a utilização das metodologias ou, ao menos, de parte delas como estratégias pedagógicas. Ao final da formação foi feita uma enquete voluntária e não identificável que contou com a participação de 57% dos cursistas aprovados que estiveram no encontro presencial/remoto. Nela, mais uma vez utilizando a escala Linkerd e ao final solicitou-se a indicação de três palavras para informar aspectos positivos da formação.

No aspecto de aplicabilidade das metodologias ativas apresentadas no processo formativo, 68% dos participantes validam sua aplicabilidade plena em suas práticas pedagógicas. Ainda 65% afirmam que os conteúdos apresentados na formação favorecem sua motivação enquanto docente. O que nos conduz a inferir que a metodologia utilizada para a construção do processo formativo apresenta potencialidades para a ressignificação dos fazeres docentes dos participantes da enquete.

Para a categorização das palavras usamos a metodologia de análise de conteúdo de Bradim (2016). Foram construídas 46 categorias temáticas e as mais recorrentes foram “Aprendizagem” com 17%, “Inovação”, com 15% e “Motivação” com 11% das ocorrências. Reforça-se, deste modo o inferido quanto a intencionalidade dos agentes na apropriação dos conteúdos para a ressignificação de suas práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com novos tempos demanda uma ressignificação da prática pedagógica, mais alinhada aos contornos socioculturais hodiernos, e com as tecnologias presentes em nosso tempo que nos permitem novas forma de intervenção docente. Tal intenção deve se aproximar, cada vez mais de um aporte freiriano onde cabe aos docentes empreenderem projetos que contemplem uma relação dialógica, na qual, ao ensinar, aprendem; e os alunos, ao aprender, possam ensinar (Freire, 1997). Desta forma, o presente artigo apresenta um processo de formação continuada dos docentes da FUSVE ocorrido no segundo semestre de 2021, que se iniciou na semana pedagógica e perdurou por mais 3 meses, de forma híbrida e mediada por tecnologia educacional. O momento formativo contou com 162 professores da instituição. Além de possibilitar reflexão sobre o ato educativo no contexto atual se promoveu um espaço de compartilhamento de boas práticas e dificuldades frente ao desafio de implementar uma atividade docente entre as apresentadas na formação. Espera-se que, pela Formação continuada de docentes com práticas mais alinhadas aos saberes do século XXI, possamos oportunizar aos discentes da universidade um ambiente propício ao perfil pluriprofissional necessário a realidade que se impõe modernamente.

REFERÊNCIAS

- Bacich, L. (2018). *Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas*. In: Moran, J. & Bacich, L. (org.). *Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. p. 1-25.
- Bardin, Laurence.(2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70.

- Brasil.(2020). *Resolução CNE/CES nº 02/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119.
- Behrens, M. A.(2007). *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano, n.3 (63), p. 439-455,set./dez.
- Behrens, M. A.(2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In:
- Masetto, M.; Moran, J. M. & Behrens, M. A. (org.).(2011). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Petrópolis: Papirus. p. 67-132.
- Behrens, M. A.; Prigol, E. L. *Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade*. In: Sá, R. A.; Behrens, M. A. (org.).(2019) *Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba: Appris. p. 65-85.
- Caldarelli, P. G.(2017). *A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde*. Revista Sustinere, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 175-178, jan-jun.
- Camargo, Fausto; Daros, Thuinie.(2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Capra, F.(2006) *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Freire, Paulo.(2006) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Lüdke, M.; André, M.(2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU.
- Masetto, M. T.(2006). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Masetto, M. T.; Moran, J.; Behrens, M. A. (org.).(2011) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Petrópolis: Papirus. p. 133-182.
- Moraes, M. C.(2004). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- Moran, J. M. *Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias*. In: Masetto, M. (org.).(2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. São Paulo: Papirus. p. 11-73.
- Moran, J. M. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: Moran, J. M.; Bacich, L. (org.). (2018). *Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. p. 1-25.
- Morin, E.(2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina. 120p.
- Roman, C; Ellwanger, J; Becker, G. C; Silveira, A. D; Machado, C. L. B &Manfroi, W. C. (2017). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa*. Clinical And Biomedical Research, Porto Alegre, v. 37, n.4, p. 349-357. Disponível em: . Acesso em: 03 de agosto de 2020.
- Russell, M. G. et. al.(2011). *Transforming innovation ecosystems through shared vision and network orchestration*. In: Triple Helix IX International Conference, 9.,2011, Stanford, CA, USA. Anais.
- Ujiie, N. T. et al. *Tipos de pesquisa em educação e ensino: algumas ancoragens metodológicas e nuances*. In: Paganini-Silva, E.; Silva, S. S. C. (org.). (2016). *Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes*. Curitiba: Íthala. p. 42-55.

- Valente, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Moran, J. M.; Bacichi, L. (org.).(2018) *Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. p. 26-45.
- Veiga, I. P. A.(2009). *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus.
- Yus, R.(2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabala, Antoni.(2002) *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed.

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM INTERFACES COM OS DIFERENTES SABERES NA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR DIALÓGICA E MULTIDIMENSIONAL

Nádia Sueli Araújo da ROCHA

Universidade Federal do Pará

nrocha@ufpa.br

Ariadne da Costa Peres CONTENTE

Universidade Federal do Pará

ariadne@ufpa.br

Eulália Soares VIEIRA

Universidade Federal do Pará

eulaliasoaresvieira@gmail.com

Resumo: Considerando a diversidade de saberes presentes no contexto amazônico em que nos encontramos e a prática docente como elemento imprescindível para a formação escolar e socioeducativa dos/as alunos/as quando fundamentada na interação das diferentes formas de conhecimentos, partimos do seguinte questionamento: Como se dá a prática docente voltado ao Ensino de Ciências da professora do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola da comunidade Segredinho/Capanema/Pará? Este artigo traz um recorte da pesquisa de doutoramento e tem como objetivo refletir sobre a importância da interação entre os diferentes saberes apresentados na prática docente por meio dos conteúdos do Ensino de Ciências e as contribuições no processo formativo dos estudantes. Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa pelo seu caráter interpretativo e analítico tendo como técnicas da pesquisa a observação participante e a entrevista semiestruturada e, como instrumentos um questionário com perguntas, registros fotográficos e o diário de campo dos pesquisadores. Para fins de obtenção dos resultados, contamos com a análise de conteúdo, extraíndo duas categorias que emergiram durante a organização dos dados. Os resultados apontaram que a prática docente da professora possibilita a interação entre os saberes científicos, saberes dos alunos e os saberes da tradição presentes no contexto da comunidade o que contribui para que a formação escolar dos alunos seja dialógica e multidimensional pois estes passam a compreender os fatos interligados e conjugados sob as diferentes perspectivas do conhecimento.

Palavras-chave: Prática docente; Ensino de Ciências; Diálogo entre os saberes.

INTRODUÇÃO

É pertinente reconhecer que todas as formas de conhecimento são válidas e necessárias, não existe saber superior e/ou saber inferior, o que existem são formas diferentes e variadas de conhecer. A escola deve ir ao encontro das necessidades dos alunos, dos seus saberes, deve alcançar a comunidade, a cultura, os mitos, a religião e as diferentes formas de construir seu mundo e sua história (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, pensamos discutir nesse artigo, o ensino de ciências em diálogo com os saberes da tradição como elemento que possibilita a formação multidimensional dos discentes e que portanto, é desejável que considere os outros saberes, não somente o científico difundido por meio do currículo oficial, mas esteja agregado aos modos de vida, a cultura e a identidade das comunidades.

Pois, possibilitados pelo contexto amazônico em que nos encontramos, existem inúmeras comunidades rurais que possuem uma diversidade de saberes que são constituídos a partir das relações humanas com a natureza e que resultam em estratégias de sobrevivência que ampliam e enriquecem os modos de vida, a identidade e a cultura local.

Um destes cenários, é a comunidade Segredinho, localizada no município de Capanema no nordeste paraense, que conheci durante a realização da pesquisa de mestrado e pude identificar a preponderância de

saberes da tradição que emergem das relações dos moradores com o Lago do Segredo, ambiente natural onde é realizado a pesca artesanal.

Atividade que favorece a construção de muitos saberes como: o conhecimento de ventos, das águas, marés, fundos submarinos, correntes, hábitos de peixes, dentre uma série de processos que são “naturalizados” e formam redes cognitivas próprias para a interpretação, apropriação e representação destes processos que por vezes são considerados saberes (CARDOSO, 2001).

Aliado aos saberes advindos da pesca estão os saberes mitológicos. Pois o Lago do Segredo é considerado pelos moradores um lugar mítico, pois relegam ao espaço a permanência de seus antepassados e mantém em sua memória as histórias que envolvem mistério, imaginação e simbolismo. Acreditam na influência dos seres mágicos na manutenção e no cuidado com o ambiente natural e disseminam suas histórias por meio de suas narrativas.

Dessa forma, ao retornar à comunidade, por ocasião da pesquisa de doutorado, apresentamos nesse artigo um recorte da mesma, delimitando a discussão sobre a inserção dos saberes da tradição presentes no contexto da comunidade Segredinho na prática docente realizada na escola no que se refere ao ensino de ciências.

Consideramos que a integração de todos os elementos sociais, culturais e científicos, constitui um acervo de relações que não devem estar desvinculadas, mas por ser parte do contexto humano devem estar integrados e problematizados no contexto educacional. A produção do conhecimento se constitui cada vez mais, numa trama de relações complexas, exigindo um trabalho integrador e com novas formas de interação comunicativa entre as diferentes áreas do saber (SILVA, 2010).

Esse pressuposto se respalda nas ideias defendidas por: Freire, 1996, 1987; Almeida, 2010; Brandão, 2007; Morin, 2016. Que defendem a construção do conhecimento interligada entre os diferentes saberes como condição primeira e necessária no processo educativo.

Não podemos mais insistir na concepção de que o conhecimento se constrói de forma isolado, estagnado e neutro, ou então, que se mantenha com uma única visão do contexto social em que os acontecimentos são produzidos. O que conseqüentemente, oportuniza uma formação dividida em partes, fragmentada e parcelada em conhecimentos específicos.

No entanto, muitas escolas, por meio da prática docente, ainda propagam e disseminam um conhecimento universal, parcial, acrítico, abstrato que valoriza a neutralidade e a objetividade, por meio de um modelo de ciência do passado, embasado na concepção positivista. Têm, portanto, no currículo pré-definido e em práticas dissociadas da realidade, importantes instrumentos de validação do conhecimento científico, pois são desenvolvidas alheias a realidade do aluno, de suas vivências, de seu saber. Ou seja, se traduz em uma visão empirista e objetiva. O que materializa a ideia de um ensino conteudista e pragmático. (SANTOS, 2010; MORAES, 2003)

Segundo Farias (2006), por não possuir relações entre os saberes que possa equalizar e sintonizar essas linguagens distintas (e complementares), a escola transmite passivamente o conhecimento como um produto final gerado pela ciência e exclui a diversidade de explicações e interpretações sobre um mesmo fenômeno.

Diante disso, estabelecemos enquanto questão de pesquisa: Como se dá a prática docente voltado aos Ensino de Ciências da professora do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola da comunidade Segredinho/Capanema/Pará?

Reconhecemos que enquanto instituição social, a escola, agrega inúmeras formas de conhecimentos/saberes, deve ser pensada com um espaço que não se preocupa somente com a transmissão de informações estas vinculadas a um modelo unidirecional e unilateral mas, pensar e em um ensino que converge para a formação humana. E para isso, precisa estabelecer diálogo entre as diferentes manifestações da ciência.

Assim, elegemos como objetivo nesse artigo refletir sobre a importância da interação entre os diferentes saberes apresentados na prática docente por meio dos conteúdos do Ensino de Ciências e as contribuições no processo formativo dos/as alunos/as

Optamos pela pesquisa qualitativa realizada com 01 professora que trabalha na escola da comunidade nos anos iniciais do Ensino fundamental, na modalidade de multissérie e utilizamos como instrumentos as observações das aulas e a entrevista semiestruturada.

A discussão voltada ao Ensino de Ciências, se justifica porque os conhecimentos contidos nessa temática, trazem a aproximação com assuntos ligados as relações culturais, ao meio ambiente, animais, plantas etc, favorecendo a aproximação de temas locais e gerais.

Compreendemos um ensino de ciências o qual tem como princípio o conteúdo socialmente significativo (CHASSOT, 2003). Em outras palavras, um ensino de ciências que vá ao encontro do que o aluno sabe e conhece, partindo de situações reais e significativas e, que se utilize de saberes conhecidos e vividos na sua realidade.

Essa premissa, foi o ponto central desse artigo, por considerar que o Ensino de Ciências não deve estar alicerçado no isolamento e, nem apenas em uma versão do conhecimento, o dito oficial, mas está em conexão, em relação com outras formas de produzir saber, considerando o outro, sua experiência, seu contexto, sua cultura e suas crenças. Está embasado no diálogo, na possibilidade de abrir-se ao pensar e ao saber do outro.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A fim de compreender como a prática docente tem se posicionado frente aos saberes da tradição presentes no contexto da comunidade Segredinho, uma vez que consideramos que os saberes que estão no cotidiano dos alunos fazem parte também dos elementos formativos que devem conversar com os conhecimentos que são apresentados na escola.

A pesquisa foi realizada no período de agosto a novembro de 2018 na Escola M. E.I.F Profª Maria da Silva Corrêa na comunidade Segredinho Capanema-PA. Tivemos como interlocutora da pesquisa uma (01) professora da escola da comunidade que ministra aula no 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha se deu em virtude do resultado preliminar da observação em que percebemos que a prática da professora se diferenciava das demais exatamente pelo caráter dialógico e integrador de vários saberes durante a exposição dos temas curriculares.

Identificaremos a professora como professora Mara para manter o anonimato e preservar sua identidade. A professora Mara nasceu e reside na comunidade, é formada em graduação em Pedagogia e atua como docente aproximadamente 12 anos. Foram observadas duas (02) aulas da professora que apresentou o tema Sustentabilidade referente ao conteúdo curricular do Ensino Fundamental. Ao todo foram 08 horas de observação na turma.

O lócus da pesquisa foi a comunidade Segredinho geograficamente, Segredinho está localizada no nordeste paraense, há 24 km do município de Capanema-PA. A principal atividade econômica desenvolvida é a pesca artesanal que é realizada em um lago que fica próximo da comunidade, sendo este o motivo principal que desencadeou a formação das residências e posteriormente a constituição da comunidade. Trata-se de um ambiente natural que carrega consigo nuances de simbolismo, saberes mitológicos e da tradição, determinando em muitos aspectos o modo de vida dos moradores, que consideram o lago como elemento de sustentação de sua cultura e economia.

Para isso, optamos pela pesquisa qualitativa pois entendemos que é o caminho apropriado para compreender os sentidos, interpretar o significados extraídos das situações apresentadas por meio dos sujeitos envolvidos. Minayo (2016; p.34) considera que “a pesquisa qualitativa leva em consideração as subjetividades dos sujeitos e seu contexto histórico-social, buscando responder as questões intrínseca a dimensão social dos sujeitos”.

Uma vez que esta pesquisa se voltou a prática docente realizada no âmbito da escola, também foi importante utilizar a observação participante no acompanhamento das aulas referentes ao ensino de ciências. Pois a observação participante contribuiu para “recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vistas.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90).

Sendo complementada pela entrevista semi estruturada por ser esta a que permite compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (DEMO, 2001).

Para a interpretação dos dados utilizamos os procedimentos de análise conforme Pinheiro (2007), se detendo na observação das recorrências, ou seja, da reiteração de ideias, reflexões e perspectivas que tendem para um ponto de confluência. Observando de um lado, as comunalidades, ou seja, os aspectos que os diferentes sujeitos trazem em comum em suas falas e, de outro lado, as divergências e contradições entre ideias e posicionamentos manifestos nos relatos.

Desse modo, a fim de delimitar o elemento para análise, trataremos como categoria *a apresentação do conteúdo* como elemento recorrente e comum durante a prática docente que emergiu durante o acompanhamento das aulas e na fala da professora e ainda por ser uma categoria que possibilitou estender o olhar para a diversidade de elementos ligados ao processo de ensino.

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM DIÁLOGO COM OS SABERES DA TRADIÇÃO

Tendo como entendimento o diálogo protagonizado por Freire quando diz que “ninguém pode, querer dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro, simplesmente observa. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros” (1987; p.78). São esses encontros que devem ser percebidos e estabelecidos na escola, pois sendo uma instituição social não deve promover um único modelo de conhecimento.

Nesse sentido, Torres (2001) enfatiza que a melhoria da qualidade da educação não pode prescindir da cultura autóctone e do seu valor na escola. A qualidade do ensino tem que ser abordada tendo-se em conta a diversidade cultural e as experiências dos alunos na sala de aula, pois, ao encarar a escola como local de convivência das culturas, as políticas educativas serão desenhadas em função da cultura local e universal. Só assim, a escola se reconstituirá como local público e democrático onde o aluno aprende a

respeitar a diversidade e adquirir os conhecimentos e as habilidades para viver uma democracia a partir daquilo que o cerca.

Dessa forma, entendemos que os saberes que são construídos nas relações socioculturais se configuram em elementos educativos pois se traduzem em estratégias cognitivas e colaboram no desenvolvimento de um pensamento aberto e integrador. Assim, definimos os saberes da tradição como aqueles que são adquiridos por meio da convivência e da interação, resultando em experiências diversas e ampliando as formas de explicar os fenômenos.

Saberes que ao longo dos tempos as comunidades tradicionais têm desenvolvido e sistematizado o que lhes permitem responder a problemas de ordem material ligados à natureza e seus recursos e ainda ligados a ordem mítica e simbólica (ALMEIDA, 2010).

Por isso a necessidade de estabelecer pontes entre os diversos saberes na escola. Percebe-se que os saberes da tradição estão relacionados a um amplo universo de elementos formativos, não se restringem apenas a um aspecto social e isso esclarece a minha escolha teórica em tratar de saberes. Também, não se trata de diminuir e nem descaracterizar seu potencial epistemológico e formativo.

Aliado ao Ensino de Ciências que estabelece relações com diferentes saberes pode estar uma prática docente que não se fecha apenas ao conteúdo do currículo formal, mas integra, dialoga e comunica o seu fazer diário ao saber do aluno, a suas vivências para tornar o ensino significativo e contextualizado.

Paulo Freire, advoga que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (1996, p.30). Ou seja, é necessário romper com antigos modelos curriculares que compõem um universo de conceitos e definições de uma realidade distante e abstrata para os alunos que, por vezes, não sabem porque aprendem tais conteúdos e nem qual a relevância destes conteúdos no seu dia a dia.

Assim, trago o conceito de prática educativa defendida por Freire (1996; p.164) que considera “aquela que envolve a capacidade de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e, que em conjunto com seu educador, concorrer para transformação do mundo” (1996; p.164).

Dito de outra forma, é uma prática docente que respeita o conhecimento do aluno, que liga o que ele sabe com o que ele precisa aprender numa correlação contínua, valorizando e dialogando com outras formas de saberes e não ensinando apenas o que é postulado pelo conhecimento científico. Desenvolvendo uma relação de complementaridade, onde os saberes são considerados sem hierarquias ou sobreposição, mas ambos, imprescindíveis para a formação cidadã e integral dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância do ensino de ciências na escola é ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por meio da disciplina Ciências Naturais, que estabelece que esta é relevante pois:

a apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1998; p.21).

Desta forma, percebemos a importância dado ao ensino de ciências, pois colabora no desenvolvimento educativo e social do aluno, ampliando seu olhar para a compreensão de questões naturais,

tecnológicas e socioculturais. Porém, é perceptível nas escolas que o espaço destinado a essa disciplina ocupa um lugar ainda muito restrito.

Iremos apresentar os resultados a partir da descrição da aula da professora Mara por meio de pequenos episódios que retratam os momentos essenciais do que ela desenvolveu envolvendo o assunto Sustentabilidade. Após, discutiremos os elementos que nortearam a prática como: o tempo destinado a disciplina, a fragmentação dos conteúdos, a utilização de recursos, o planejamento, o domínio do conhecimento docente. Pois compreendemos que dessa forma, conseguiremos discutir a importância do diálogo entre os saberes da tradição e o conhecimento científico na prática das professoras.

As aulas foram desenvolvidas da seguinte forma: *A professora distribuiu um texto para cada aluno com o tema Sustentabilidade e foram lendo em conjunto e nos parágrafos aproveitava para explicar e discutir o que haviam lido. O texto trazia discussão sobre queimadas, desmatamentos, escassez de recursos e, por fim, tratou sobre a preservação dos recursos, pois a ênfase estava sendo dada à questão econômica no uso dos recursos naturais. A professora inseriu na discussão as questões locais que envolvem os problemas ambientais e os alunos iam sendo instigados a participar por meio de questionamentos. Em outra aula, como continuação do mesmo tema, a professora tratou sobre a produção de energia por meio das hidrelétricas, relacionando com a preservação dos recursos hídricos. A professora fez uma contextualização de como era a comunidade antes, os costumes, os comportamentos, as dificuldades e como se deu a inserção da rede elétrica na comunidade. Após houve a apresentação de um trabalho em grupo onde cada um pesquisou, montou e organizou sua atividade e expos por meio da experimentação. E foram apresentando para a turma, de forma bem planejada e simples, mostrando na prática como se dá a atração entre os diferentes condutores de energia.*

No desenvolvimento das aulas com a professora Mara, foi perceptível que houve uma sequência entre os temas que envolveu o conteúdo central, deu pra entender a ligação entre os assuntos e a inserção da realidade local nas discussões. A professora sempre apresentava o conteúdo a partir de uma visão geral e depois se deportava para as situações locais, exemplificando com as discussões que envolviam o Lago do Segredo, seus recursos e a necessidade de preservação. E isso, facilitava a participação dos alunos, que se sentiram à vontade para dialogar e opinar sobre o que sabiam.

Na aula os conteúdos trazidos por meio do conhecimento científico foram integrados a realidade dos alunos, o que possibilitou a contextualização que, segundo Perrenoud et al. (2002), é uma estratégia fundamental para a construção de significações na medida em que incorpora relações tacitamente percebidas. É uma forma de envolver os alunos, perceber seus conhecimentos, dialogar sobre o tema de forma mais interativa e dinâmica, além de trocar e acrescentar informações ao conhecimento já adquirido.

Durante a apresentação do conteúdo, a professora Mara levantou algumas questões-problema voltadas a realidade vivida pela comunidade como: *Vocês acham que os recursos naturais do lago são infinitos? Se os peixes acabarem, como vamos sobreviver? Será que estamos preocupados em preservar o lago? Será que ainda dispomos da mesma quantidade de recursos das gerações passadas?* Tais questionamentos foram sendo discutidos considerando a opinião dos alunos e encadeando o conteúdo em questão, possibilitando a construção de diferentes ideias.

Esse fato pode levar à reflexão e sensibilidade dos alunos para a conservação de seus recursos e assim o ensino adquire relevância social e crítica, o que coaduna com a ideia de Freire (1996, p. 69)

“aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Dialogando, interagindo, participando, os alunos criam a oportunidade de mudar de opinião e interferir de forma positiva na sua realidade, entendendo sua cultura e valorizando o que seus antepassados construíram. Nesse viés, o conteúdo apresentado sobre a sustentabilidade levantou ainda informações que oportunizaram aos alunos a conhecerem a história da Comunidade dentro do contexto do desenvolvimento econômico e apontou as transformações ocorridas ao longo dos anos sobre as questões culturais, econômicas e comportamentais, fazendo com que os alunos estabelecessem novos conceitos advindos com os novos modos de vida presentes atualmente.

Para Morin (2010), o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e se possível, no conjunto em que está inscrito. Assim, o conhecimento progride principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar, fazendo um paralelo entre as informações e ligando o passado ao presente, o próximo do distante, o concreto ao abstrato.

A condução realizada pela professora durante a apresentação dos conteúdos parece-lhe ser muito peculiar, pois em entrevista, ela me contou que,

Eu vou além do que tá no currículo, quando vejo que posso, que dá pra fazer, vou inserindo coisas que estejam relacionadas a sociedade e principalmente com a nossa comunidade. Então baseado nisso, a gente vai trabalhando o que tem nos livros mas quando percebo que aquele assunto tem um conhecimento um pouco vasto que dá pra gente aproveitar melhor, então começa a pegar outras informações, outros textos outros assuntos e a gente vai só implementando naquele conteúdo. Mas o principal é trazer de forma que eles compreendam e relacionem com suas vidas. (Professora Mara).

Diante da fala da professora, compreende-se que ela também reconhece a importância de contextualizar o conteúdo e relacionar com o saber do aluno e não priorizar somente o que está determinado no currículo, mas realiza a junção com os fatos sociais presentes na comunidade. Talvez por isso, inclui em suas aulas a experimentação, não como um simples exercício de repetição e comprovação, mas como uma ferramenta de interação e construção do conhecimento.

Segundo Fireman (2016), a experimentação visa conduzir o aprendiz a compreender conceitos científicos de forma a significá-los em suas vivências cotidianas. Além disso, também, provoca envolvimento, pesquisa, investigação e motivação nos alunos, atributos fundamentais para que o conteúdo alcance o objetivo de trazer novas informações a partir dos conhecimentos já existentes.

Foi possível presenciar que depois dessa aula alguns alunos conversavam entre si, trocavam informações sobre o processo de construção de seu experimento e tinham uma satisfação no rosto por ter contribuído com a aula e encontrado sentido no conteúdo. Isso comprova o que Chassot (2003) defende, quando diz que a escola não se diminui por transmitir o saber, se buscar fazê-lo dentro de uma maneira contextualizada.

A prática docente da professora Mara, se configura também pela relação afetiva que a professora tem com a disciplina e na concepção de ensino, reverberando na maneira como organiza e planeja suas aulas. Para Schnetzler e Aragão (2000; p.158), “a prática pedagógica de cada professor manifesta suas concepções de ensino, de aprendizagem e de conhecimento, como também suas crenças e seus sentimentos, seus compromissos políticos e sociais”.

Sobre isso, foi perceptível na fala da professora Mara a relação afetiva que os alunos e ela tem com a disciplina por meio do trabalho que é desenvolvido. Ela me contou:

A ciência, de todas é a disciplina que eles mais gostam, é porque a maneira como a gente trabalha, os trabalhos que a gente desenvolve e eu vejo a participação deles. Como vc viu lá, então, eles se disponibilizam a fazer, a pesquisar, vão a fundo, inclusive, de todas as disciplinas a ciência naturais é a que eles mais se desenvolvem, o rendimento deles foi um dos melhores. Eu fico muito feliz em está contribuindo com eles porque eu também gosto de ciências e isso me motiva e organizar cada dia melhor as aulas (Professora Mara).

Na fala da professora, é compreensível que o trabalho docente quando é movido pelo sentimento de cuidado e compromisso com a formação do aluno ganha dimensões que ultrapassa a educação escolar, se estende para a vida e a sociedade. Além de ser um parâmetro para se pensar e repensar a própria prática, analisando as metodologias, os avanços e refletir sobre os erros e acertos que partem da relação explícita dos alunos com a disciplina e vice versa.

Nesse sentido concordo com Freire (1996; p. 143), quando diz que “a prática docente é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência”. Ou seja, se não lançar-se ao desafio de mudar a si e contribuir na mudança do outro, o ato educativo continuará a ser uma tarefa repetitiva, cansativa e mecânica de repassar informações sem sentido e sem relevância na vida do outro.

Deu pra perceber o envolvimento e o cuidado em que a professora direcionava sua aula, sem contudo, ser o centro do ensino, mas situando-se como mediadora, pois destinou aos alunos atividades de pesquisa, experimentação, investigação e socialização de seus trabalhos, favorecendo oportunidade de construção de hipóteses e reformulação de ideias sobre o conteúdo tratado. Tornando a aula mais dinâmica e participativa, pois a professora pouco interferiu, ficando atenta ao que era exposto pelos grupos de trabalho.

A relação do ensino que é apresentado na escola com a realidade do aluno é uma estratégia que a professora Mara utiliza e julga ser fundamental para a aprendizagem dos alunos. Em entrevista ela me falou: *É assim, eu sempre gosto de trabalhar com eles essa realidade pra que eles percebam que a gente não tá trabalhando os conteúdos na sala de forma a toa, que eles tem um significado na vida deles. Eu sempre gosto de mostrar a teoria e o que é a prática, aquilo que é vivido.*

Nesse excerto, a professora Mara fala da importância que ganha os conteúdos quando são incorporados a vida prática e ressalta que isso é uma preocupação constante dela, pois não atribui sentido ao ensino apenas teórico. Essa relação serve ainda de estímulo e motivação para a participação dos alunos que se sentem próximos daquilo que a escola lhe apresenta, pois passam a dar sentido a educação científica pois, a compreendem interligada aos seus modos de vida.

Em Freire (1987,1993, 1996), compreendemos que o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, sua existência. Essa ideia também é partilhada quando se trata do ensino de ciências pois, este ganha sentido quando mostra uma ciência que está em articulação com a vida dos estudantes, mostrando uma ciência viva, acessível e em constante movimento com as relações entre os sujeitos e o meio circundante, natural e social (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão da prática docente em interação com diversos saberes na apresentação dos conteúdos curriculares do Ensino de Ciências é fundamental para que possamos compreender a partir dessa experiência que é possível construir uma aprendizagem dialógica, participativa e diversificada envolvendo os estudantes e os saberes que os cercam.

A construção do conhecimento feita coletivamente além de tornar o ensino um ato democrático gera motivação nos estudantes, o que os deixa aptos e abertos a construir seus conceitos e serem agentes da sua aprendizagem.

O ensino interativo e dialógico é um desafio posto que, desde a formação inicial passamos a conhecer um saber fragmentado, dogmático e técnico. O que muitas vezes se mantém em uma prática docente que desconsidera a realidade dos estudantes, sua história e vivências.

A prática da professora nos revelou que é possível integrar e dialogar a partir das exigências curriculares os saberes dos alunos, dos seus contextos e de suas experiências. Pois, em uma sociedade cada vez mais plural e diversa, exige-se uma formação multidimensional e aberta as diversas formas de interpretar os fatos e fenômenos.

Para que isso se efetive nas escolas acreditamos que momentos de formação continuada são imprescindíveis para favorecer a renovação da prática docente. Abrir espaços/tempos na escola para coletivamente os docentes possam refletir sobre a sua prática e transformar suas concepções.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. (2010) *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Livraria da Física, (Coleção Contextos da Ciência).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRANDO, C. R. (2007). *O Que é Educação*. Ed. Brasiliense: SP, 2007. 116 p.
- CARDOSO, M. B. C. (2001). *Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens*. São Paulo: Moderna.
- CHASSOT, A. (2003). *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Unijuí.
- CHIZZOTTI, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. Cortez: São Paulo.
- DEMO, P. (2001). *Pesquisa: o princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J, A; PERNAMBUCO, M, M (org). (2011) *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- FARIAS, C. A. (2006). *Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). (2016). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MORAES, M. C. (2003). *O paradigma educacional emergente*. Campinas-SP: Papirus.
- MORIN, E. (2010). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, E. (2011). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- PERRENOUD, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PINHEIRO, J. C. (2007). *Utopias pedagógicas no ensino de ciências: ideias docentes que expressam o futuro para reencantar o presente*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém.
- SANTOS, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- SILVA, M. R. F. da. (2010). *Ciência, natureza e sociedade: diálogo entre saberes*. São Paulo: Livraria da Física.
- SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (2000). *Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens*. Piracicaba: CAPES/UNIMEP.
- TORRES, R, M. (2001). *Educação para todos: A tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

POLÍTICA DE IMIGRAÇÃO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DA UNIÃO EUROPEIA PARA ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Maria-dos-Remédios RODRIGUES
Doutoranda na Universidade de Sevilha-US
mariariques@gmail.com

José González-MONTEAGUDO
Professor na Universidade de Sevilha-US
montequ@us.es

Resumo: A partir de um olhar humanitário, este artigo objetiva analisar documentos da União Europeia para acolhimento, integração e inclusão de pessoas migrantes em seus territórios. A escolha dos documentos se deu em função da atualidade de suas publicações: Global Compact for Safe, Orderly and Regular Immigration (2018) e o Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 (2020). Realizamos uma pesquisa qualitativa documental, que possui em essência a possibilidade de problematização e compreensão das múltiplas faces que configuram a complexidade e dinamicidade dos fenômenos sociais, desde a perspectiva pós-estruturalista considerando a migração como direito humano. O Global Compact for Safe, Orderly and Regular Immigration veio para servir como norteador para as ações dos países que aderirem e apresenta medidas a serem tomadas. Entre elas encontra-se ações para controlar a imigração irregular, combater o tráfico de pessoas. Em consonância, o Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 se estrutura com nova roupagem ao centrar-se em aspectos essenciais à vida como uma sociedade de acolhimento estruturada pela educação e a formação, o emprego e as competências, a saúde e a habitação. Após a análise dos documentos, ficam os questionamentos: Mas serão esses dispositivos parte da solução para a crise migratória? Quais possíveis impactos na vida cotidiana do migrante? A aplicabilidade dos dispositivos se concretiza ou se torna apenas mais um documento instalado no campo teórico e no campo do discurso? Identificamos que ambos se fundamentam num projeto de acolhimento, integração e inclusão, no entanto esquivam-se por meio de silenciamentos em questões essenciais para aquelas pessoas migrantes que necessitam de atendimento diferenciado com ações mais humanizadas ao fenômeno para receber quem chega à União Europeia. O que pode denotar um comportamento ainda colonial que se distancia de um projeto migratório que visa essencialmente o acolhimento, a integração e a inclusão.

Palavras-chave: Política de imigração. Documentos para integração e inclusão. Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

As pessoas sempre se movimentaram de um lugar para outro e esse deslocamento provoca alterações na vida em sociedade ao entrar em contato com novas culturas, línguas e comportamentos. De repente se fala e se ouve uma nova língua, de repente se veste e se vê pessoas vestidas com outros estilos, de repente se observa novos comportamentos, de repente o clima muda, de repente a comida é outra. Isso sem falar na questão afetiva, nos motivos pelos quais as pessoas migram. Esse panorama é um pouco da experiência vivenciada pelas pessoas migrantes.

A viagem feita por pessoas que saem de seus países e tentam recomeçar a vida em outro país, normalmente é marcada por distintas trajetórias, por isso pode-se dizer que entre as pessoas migrantes há diferentes perfis. Existe aquele mochileiro que decide viver uma aventura, o intelectual que decide estudar fora (Matos-de-Souza, *et al*, (2021), mas existem aquelas pessoas que buscam uma solução para viver.

Este estudo está voltado para esse tipo de pessoas, que saíram por motivo de desastres naturais, guerras frias, questões sociais, econômicas e/ou culturais, violência (Oso e Ribas-Mateos, 2012; ONU, 2019). E, geralmente, percorrem um árduo caminho marcado pela fome, frio, dor, insegurança e medo. Portanto,

sofrem ofensas morais e sentem pânico moral (Bauman, 2018), até chegarem ao seu local de destino, quando chegam, pois pelo caminho se deparam com muros em vez de pontes.

No caso das pessoas migrantes que foram forçadas a se deslocarem, sair de casa não fazia parte de seus planos. Geralmente esse hiato é esquecido ou narrado de forma superficial. Então, existe uma linha tênue entre o momento da saída de casa e a chegada no país de destino. Por isso não seria imprudente perguntar: a que horas elas chegam?

Neste reto, de acordo com o Glossário do Instituto Migrações e Direitos Humanos “Imigrante é o indivíduo que, deslocando-se de onde residia, ingressou em outra região, cidade ou país diferente do de sua nacionalidade, ali estabelecendo sua residência habitual, em definitivo ou por período relativamente longo” (IMDH, 2014, s/p).

Avalia-se como fundamental, também conceituar a tríade acolhimento, integração e inclusão para melhor compreensão de suas dimensões e principalmente sobre o que estamos tratando aqui. Por acolhimento entende-se ato ou efeito de acolher, recepção. Atenção, consideração. Refúgio, abrigo. Agasalho. Dar crédito a; dar ouvidos a. Admitir, aceitar. Tomar em consideração, Agasalar-se, hospedar-se. Abrigar-se; Recolher-se (Ferreira, 2004, p. 27). Em Derrida & Dufourmantelle (2003), quando a hospitalidade é solicitada em outra língua, já se pode considerar violência, isso significa que o real conceito de hospitalidade fica à distância da materialização.

Para a Organização Internacional para as Migrações, integração é: Um processo de adaptação mútua entre os migrantes e as sociedades em que eles vivem, através do qual os migrantes e as sociedades em que vivem, em que os migrantes são incorporados às sociedades sociais, econômicas, culturais e vida social, econômica, cultural e política da comunidade receptora. Isto implica uma série de responsabilidades conjuntas para os migrantes e comunidades, e inclui noções relacionadas, tais como inclusão e coesão social (OIM, 2019, p. 111).

Portanto, a integração não acontece se a vontade política for somente de uma parte, é preciso que ambas atuem de forma coletiva para ela funcionar. Isso implica que as pessoas migrantes e a sociedade como um todo cumpra o seu papel integrador.

Já a Inclusão é vista como “O processo de melhorar a capacidade, as oportunidades e a dignidade das pessoas que estão em desvantagem devido à sua identidade, para participar da sociedade” (OIM, 2019, p. 107). A migração em si, pode ser considerada uma desvantagem, pois não é simples mudar a sua vida de uma hora para outra e por muitas vezes em condições desumanas.

Nos três conceitos, nota-se a importância da ação humana para com seus semelhantes. A representatividade do significado dessa tríade é ampla e substancial. Perpassam os sentidos e transitam na linha da subjetividade, nada mais humano.

Considerando as questões acima, este estudo objetiva analisar o que dizem os documentos Global Compact for Safe, Orderly and Regular Immigration (ONU, 2018) e Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 (CE, 2020) a respeito de acolhimento, integração e inclusão dessas pessoas para entender como acontece o processo de receber quem chega, considerando a migração como um direito humano.

Atualmente, no mundo, 281 milhões de pessoas vivem fora de seu país de nascimento ou de sua cidadania (UNDESA, 2020), e somente no continente europeu essa marca chega a 21,8 milhões (EUROSTAT, 2021). Quantidade que justifica a necessidade de elaboração de políticas de migração

específicas e estruturadas. Isso sem falar na deseceleração da migração em virtude da pandemia da COVID19.

CAMINHOS TRILHADOS

O método escolhido trata-se da análise documental que se caracteriza como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, considerados fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento do acontecimento do fato ou fenômeno, ou posteriormente (Lakatos & Marconi, 1991; Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Esse estudo foi produzido pela necessidade de compreender de onde partir para se começar um trabalho de pesquisa sob a tríade acolhimento-integração-inclusão de pessoas migrantes. Começamos com o levantamento do que já havia sido escrito na área e a etapa seguinte foi de estudo dos documentos da política de migração da União Europeia (UE), pois que o trabalho se realiza em uma universidade da Espanha, num exercício crítico de leitura, buscando lançar um olhar humanitário a mobilidade.

Nessa busca, selecionamos o Global Compact for Safe, Orderly and Regular Immigration e o Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027. O campo de estudo foi assim delimitado, tendo em vista a atualidade de suas publicações. E, por assim ser, acredita-se que se aproxima, ainda que de forma insuficiente, às demandas da contemporaneidade.

A partir do exposto, confrontamos o material encontrado com as tradições teóricas do território das migrações (Bastia & Skeldon, 2020; Cavalcanti *et al.*, 2017); nos licenciemos, como investigadores da área, a perceber as nuances da temática nos documentos, e adotamos a performance de sermos *bricoleurs* (Kincheloe & Berry, 2007).

A MIGRAÇÃO X DIREITO HUMANO: UMA LEITURA DOS MARCOS NORMATIVOS EUROPEUS

Como etapa de uma investigação mais profunda e em desenvolvimento, nos debruçamos sobre os documentos orientadores do processo de acolhimento, integração e inclusão para pessoas migrantes elaborado pela U.E., a procura de algo, efetivo, não necessariamente o aspecto legal do fenômeno abordado tal como vem sendo elaborado nas Ciências Sociais, mas uma alusão direta ao direito humano. Por isso, serão apresentados os dois documentos que sustentam esse artigo.

O primeiro documento que nos detivemos foi o Global Compact for Safe, Orderly and Regular Immigration que representa um compromisso internacional firmado em Conferência Intergovernamental em dezembro de 2018 em Marrocos, endossado pela Assembléia Geral da ONU e ratificado por 164 países filiados à Organização. É baseado nos princípios da Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros pactos, tratados, fóruns, declarações e convenções. Todavia, o fenômeno migração internacional não se encaixa em um tema recente (Bauman, 2018) e sim em construções coletivas dialogadas em distintos momentos da história humana e registrado em diferentes documentos.

Representa importante marco regulatório no que se refere ao gerenciamento da migração internacional com enfoque multilateral (ACNUR, 2018), ou seja, um pacto plural de cooperação entre diferentes nações em que os Estados não conduzem o processo de forma isolada. Nas palavras do Pacto: O objetivo é fomentar a cooperação internacional sobre migração entre todos os atores relevantes,

reconhecendo que nenhum Estado pode abordar a migração sozinho e respeitar a soberania dos Estados e suas obrigações em virtude do direito internacional (CE, 2018).

O Pacto trata de acordo multilateral de natureza não vinculativa, em que seu conteúdo não consta imposição de obrigações aos Estados Signatários que aderirem, mas alcança a motivação comum de conceder tratamento humanitário aos fluxos migratórios. Então, a assinatura em si do documento pelos países demonstra a intenção dos Estados-membros de comungarem seus objetivos principais. Para além dessa questão formal, vale destacar que as relações internacionais são pautadas por costumes, tradições e princípios de Estados-Nações que se reúnem em torno de premissas que lhe são comuns, a migração é uma delas.

Ressalta-se que cada Estado-Nação planeja e organiza seu plano de ação, com adaptações e adequações às suas condições, especificando medidas governamentais, tendo como parâmetro o Pacto. Nessa perspectiva, pode ser uma oportunidade única para sistematizar a política migratória de cada país.

Uma informação relevante é que uma das unidades de propósito do Pacto é os direitos humanos com intuito de garantir às pessoas migrantes, independentemente de seu status migratório, respeito e proteção.

O Pacto é composto por 23 objetivos para a migração segura, ordenada e regular, e em cada um deles está discriminado o programa de ações que devem ser colocadas em prática para cumprí-los. Durante a análise do documento foi possível constatar a conexão entre os objetivos, nos quais a tríade acolhimento, integração e inclusão aparece por meio do uso dos termos inclusão e coesão social.

Por questões de espaço, não é possível tratar de cada objetivo, então selecionamos o 16 por destacar a díade inclusão e coesão social, e, tratar diretamente das necessidades básicas do indivíduo migrante e da sociedade. Nomeado “Empoderar os migrantes e as sociedades para alcançar a plena inclusão e coesão social” trata do empoderamento dos migrantes e do fomento em relação à inclusão e a coesão das sociedades para que os migrantes se tornem pessoas interativas nas comunidades, sem esquecer de exercer seus direitos e deveres para favorecer um clima de bem-estar (Pacto, 2018). Esse objetivo desenha o comportamento esperado dos distintos atores e atrizes envolvidos no fenômeno na busca pela vida mais segura, ordenada e regular, sem fazer distinção entre migrantes.

Para cumprir o objetivo 16 as ações estipuladas estão marcadas por diferentes questões, entre elas cita-se a questão de gênero, ponto assertivo do Pacto que busca compreender a interseccionalidade (Collins, 2017; Crenshaw, 2019), sendo a migração uma delas, algo diferenciado que reconhece as demandas da realidade e percebe a sobreposição de vulnerabilidades, tendo em vista que 117 milhões de mulheres no mundo são migrantes.

Percebe-se também que há uma preocupação em se obter dados a respeito da migração que sejam fidedignos e úteis para a elaboração de políticas migratórias baseadas em evidências, incluindo a tecnologia, além de disseminar informações em diversos espaços. Isso inclui as rotas migratórias com o intuito de que tenham acesso aos seus direitos para usufruí-los antes de chegarem ao seu local de destino. Neste aspecto pode-se citar a questão documental, o trabalho e o acesso aos serviços básicos, pois somente essas pessoas sabem o que é deixar sua terra e lutar para recomeçar a vida em outro país.

Nessa perspectiva, a ideia é amenizar a vulnerabilidade dessas pessoas por meio de programas de integração em que a cultura, a língua, a arte tanto dos migrantes como da comunidade de acolhimento, sejam elo de ligação e não obstáculos entre as pessoas.

A aplicação do Pacto encontra-se atrelada a efetiva prática dos envolvidos tanto a nível mundial, regional, nacional quanto local. Em outras palavras, para o Pacto se materializar todos devem cumprir o seu papel de acordo com suas condições (ACNUR, 2018). Caso contrário, se tornará apenas mais um documento elaborado no campo das ideias humanas, sem repercussão na vida dos seres humanos.

O outro documento que nos detivemos foi o Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 que se estrutura com nova roupagem ao centrar-se em aspectos essenciais à vida de qualquer pessoa, especialmente na condição de migrante, como uma sociedade de acolhimento estruturada pela educação e a formação, o emprego e as competências, a saúde e a habitação.

No que concerne ao uso dos termos acolhimento, integração e inclusão constata-se a presença deste em seu próprio nome até seu último objetivo. Neste contexto, emerge a importância do Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027, pois a tríade acolhimento, integração e inclusão permeia todo o Plano que se encontra organizado em 5 objetivos macros que se subdividem em objetivos micro, todos conectados e amparados por um programa de ações com seus devidos responsáveis, assim como no Pacto.

Para o Plano, a integração e a inclusão das pessoas migrantes por parte de toda comunidade, pode ser considerada como poder dado aos que se encontram em condição de desvantagem e assim possam não só participar da sociedade, mas participar efetivamente, pleiteando mudanças. Dessa maneira, entra em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e outros documentos de porte semelhante.

A integração e a inclusão são vistas como processo que depende das duas partes, ou seja, de quem acolhe e de quem é acolhido, em que todos devem fazer esforços para se integrarem, mobilizando os migrantes, as comunidades de acolhimento, os parceiros sociais e econômicos, a sociedade civil, as autoridades locais e regionais e o setor privado.

A UE tem seu papel definido no processo, que é o de apoiar os Estados-Membros e autoridades locais e regionais, uma delas é financiar por meio do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional. Outra é elaborando orientações e instrumentos práticos, mas são os Estados-Membros os principais responsáveis pela execução da política social de integração e inclusão.

Para a elaboração deste novo plano, a Comissão Europeia baseia-se em dados recolhidos numa série de investigações e estudos recentes realizados pela própria Comissão neste tema, como o Eurobarómetro sobre a integração de 2018 e em relatórios do Centro de Conhecimentos das Migrações e Demografia.

O Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 contempla a questão de gênero. A mulher aparece, de um lado, em destaque no sentido de considerar sua vulnerabilidade, pois entende que ser mulher migrante é uma desvantagem quando comparada aos homens migrantes, enfrentando obstáculos adicionais à integração. Portanto, coloca a mulher migrante na interseccionalidade (Akotirene, 2019; Crenshaw, 1989) e por tal, necessita de atendimento direcionado às suas necessidades específicas. Por outro lado, apresenta a mulher como aquela que, geralmente, vem acompanhar o marido. A análise desse fenômeno foi historicamente retirada das Ciências Sociais reduzindo o papel da mulher a acompanhante em vez de colocá-la como parte integrante do movimento migratório (Courtis & Pacecca, 2010), deixando seu protagonismo de fora.

O Plano aborda também a importância de se pensar e executar ações para o público migrante LGBTIQ, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência e crianças. A essas questões, o plano

denomina de transversais e busca atender a necessidade dos diferentes grupos, o que indica que políticas gerais também devem ser adaptadas e transformadas a fim de apoiar a diversidade.

O Plano, assim como o Pacto, traz orientações/ações em todas as fases da migração, ou seja, desde o momento de saída das pessoas migrantes do seu território à chegada e permanência no país de acolhimento.

Como vimos até aqui, ambos são similares tanto nas colocações, palavras, conceitos e até mesmo na estrutura da escrita. Destacam a importância da coesão, da inclusão e da integração social como subsídio para o acolhimento das pessoas migrantes, delimitam compromissos, ações e o papel de cada um no processo.

Entretanto, se olharmos por outro ângulo, o que se pode perceber é que discursivamente essas pessoas aparecem representando aquelas que provocam desordem e desestabilidade no país que chegam, além de colocarem em risco os serviços públicos, como educação, saúde e segurança social (Gallegos, 2018).

O próprio nome do Pacto retrata esse olhar discriminatório com o discurso propagado pela Organização Internacional para as Migrações de que a migração segura, regular e ordenada significa benefício a todos (Venturas, 2014; Pécud, 2017). Sabe-se que a maioria das pessoas que migram não possuem condições de se encaixarem em determinados critérios estabelecidos para entrada e/ou permanência em um país. A falta de um simples documento de identidade já pode se transformar em uma enorme barreira, pois há pessoas migrantes que saem de suas casas apenas com a roupa do corpo.

Em Glück & Setha (2017) falar de segurança sem levar em conta a conjuntura do marco socioespacial vivenciada por essas pessoas chega a ser desumano. Sobre esse aspecto, Gallegos (2018, p. 13) adverte que as medidas adotadas estão sendo “utilizadas mais para controle e segurança nacional, e menos para ajudar os migrantes a defender os seus direitos”. O que se vê é a nova fase do neoliberalismo com um agravante, disfarçado de rosto humano, e o retorno do darwinismo social com outra cara que são os algoritmos, os sistemas de perfis demográficos.

O uso das tecnologias para mapear perfis, entradas e saídas das pessoas migrantes, dados estes utilizados para a produção desses documentos, vem se transformando em espaço para a manifestação do ódio por parte da sociedade civil, e recusa aos migrantes pobres por parte dos Estados. Se pode ainda acrescentar a questão racial, religiosa. Em resumo, essas ações vêm se transformando em controle e não em acolhimento, integração e inclusão, pois acontece uma seleção daquelas pessoas migrantes que podem entrar e permanecer no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência da elaboração e execução de políticas migratórias por parte da U.E. é notória. Este artigo tratou de duas delas, partindo da premissa do elemento contemporâneo por meio de publicações atualizadas, pois acreditava-se que os demais documentos, de certa forma, estão obsoletos, portanto, não contemplam a demanda da mobilidade de forma ampla.

A elaboração e a execução de política migratória que atenda as particularidades das pessoas migrantes do grupo aqui defendido, exige um olhar mais humano, cuidadoso, visto que se trata de um grupo com carência de acolhimento específico, em que podem precisar, por exemplo, da não exigência de

documentos para entrar no país, porque saiu de casa às escondidas ou fugindo de desastres naturais. Esses documentos precisam ser pensados para essas pessoas.

Pode-se apontar aqui alguns caminhos que se entende possíveis para começar a compreender o problema. Primeiramente, é preciso reconhecer que as pessoas migrantes possuem origens diferenciadas, por origens entendemos alinhado com o debate apresentado ao longo desse texto e que informa haver motivos diferenciados para sair do seu país, o que impacta diretamente na forma como sai e consequentemente como deve ser recebido. Esse grupo precisa ser visto como aqueles que precisam de maior atenção, pois não são representados por aquela imagem de passaporte em mãos e dinheiro no bolso.

O acolhimento encontra-se no espectro da subjetividade tanto das pessoas quanto das políticas migratórias, por isso deve ser considerado como elemento chave no combate a xenofobia, o racismo e a aporofobia para que a necropolítica migratória não se instale. Caso contrário, vamos presenciar um comportamento ainda colonial que constitui o sujeito como o Outro e espera dele a ocultação de sua cultura, valores, histórias, ao ponto de se vestirem de máscara branca para se proteger (Fanon, 2008; Spivak, 1990), o que se distancia de um projeto migratório que vise essencialmente a integração e a inclusão. A abordagem dessas temáticas devem ser voltadas para superar os riscos das perspectivas neocolonialistas.

O Pacto tem 4 anos de sua elaboração e o Action Plan tem apenas 2 anos, considerado tempo insuficiente para fazer uma análise de efetividade. Pode-se dizer que ambos atendem, em teoria, as necessidades básicas de certas pessoas migrantes e, dessa forma, se mostram em consonância com as discussões sobre os direitos humanos. Também que, esses dispositivos podem fazer parte da solução para a crise migratória, mas seus possíveis impactos na vida cotidiana do migrante, poderão ser constatados posteriormente, e que assim, não se configure apenas como mais um documento instalado no campo teórico e no campo do discurso. Importante destacar que, as mesmas políticas migratórias que defendem os direitos humanos, são também as que os excluem por meio de seus silenciamentos.

REFERÊNCIAS

- Akotirene, C. Interseccionalidade. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), (2018). Pacto mundial sobre refugiados guía rápida del ACNUR. <https://www.acnur.org/5bbe32564.pdf>
- Bauman, Z. (2018). *Extranhos em nossa porta*. São Paulo: Sahar.
- Bastia, T., & Skeldon, R. (Eds). (2020). *Routledge handbook of migration and development*. Routledge.
- Cavalcanti, L., Botega, T., Tonhati, T., & Araújo, D. (Orgs.). (2017). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Editora da UnB.
- Collins, P. H. (2017). Si se pierde en la traducción: feminismo negro, interseccionalidad y política emancipadora. *Párrafo*, v. 5, n.1, p. 6-17. <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>
- Courtis, C. & Pacecca, M. I. (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Pap. poblac* [online], 16(63), 155-185. ISSN 2448-7147

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, nº. 140, p. 139-167.
- Crenshaw, K. (2019). 3. Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina da antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista. In: Baptista M M, Castro F de (Org.). *Género y rendimiento: textos esenciales* (2, 53-94). FCT.
- Derrida, JacJ., & Dufourmantelle, A. (2003). *Da hospitalidade*. Escuta.
- European Commission (2020). Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027.
- Eurostat, Statistics Explained, (2021). Archive: Estatísticas da migração e da população migrante. ([migr_pop1ctz](#))
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira; prefácio de Lewis, R. G. EDUFBA CEAO.
- Ferreira, A. B.H., (2004). Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 6. Ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- Gallegos, J. R. (2018). De la era de la migración al siglo de la seguridad: el surgimiento de “políticas de control con rostro (in)humano. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad* No. 23 - Quito, pp. 10-28 - © RELASEDOR y FLACSO Sede Ecuador ISSN 1390-4299 (en línea) DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/urvio.23.2018.3745>
- Glück, Zoltán, y Setha Low. 2017. “A sociospatial framework for the anthropology of security”. *Anthropological Theory* 17 (3):281-296.
- Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH, 2014). Glossário. <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. (6. ed.). McGraw-Hill
- Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em educação: Conceituando a bricolagem*. Artmed.
- Lakatos EM, Marconi MA. (1991). Técnicas de pesquisa. In: Lakatos EM, Marconi MA. Fundamentos de Metodologia Científica. 3a ed. Atlas.
- Matos-de-Souza, R., Lazarini, T, González-Monteagudo, J., & Barroso-Tristán, J. M. (2021). Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>
- Organização Internacional para as Migrações (OIM). (2019). Glossário sobre Migrações. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2018). Global Compact for Safe, Orderly and Migração Segura, Ordenada e Regular. ONU. <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1652601>
- Oso, L., Ribas-Mateos, N. (2012). De la sorpresa a la incertidumbre: abriendo etapas en el estudio de la temática sobre género y migración en el contexto español. *Papers. Revista de Sociología*, 97, 3, 511-520.
- Pécud, Antoine. 2017. “Politización / Despolitización de las Migraciones: Discursos y Prácticas de la Organización Internacional para las Migraciones”. *Relaciones Internacionales* 36: 177-196.
- Spivak, G. C. (1990). *The Post-colonial critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Routledge. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2020).
- International Migration 2020 Highlights (ST/ESA/SER.A/452).

Venturas, Lina. 2014. *International "Migration Management" in the early cold war*. Cortinth: University Peloponnese

INTERNATIONAL COMPUTER AND INFORMATION LITERACY STUDY (ICILS): AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

Vítor ROSA

Universidade Lusófona, CeIED

vitor.rosa@ulusofona.pt

Resumo: Há vários anos que Portugal participa em vários estudos internacionais ligados à educação e aprendizagem dos alunos, realizados por diversas organizações, em particular a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Um dos mais recentes é o *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), que procura avaliar as competências dos alunos do 8.º ano de escolaridade em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), focando-se em dois domínios principais: a Literacia em Computadores e Informação (CIL) e o Pensamento Computacional (CT). Para que se possa avaliar os benefícios das novas Tecnologias de Informação (TIC), no processo educacional e de inclusão social de alunos, é importante averiguar o contexto no qual essas tecnologias são inseridas, quer do ponto de vista educacional, quer quanto ao contexto social. Será que o “nativo digital” é um mito ou uma realidade? Estão os alunos bem preparados para o mundo digital? Existem diferenciações de género no uso das TIC? Os docentes têm experiência na utilização das tecnologias digitais? O nível de escolaridade dos pais influencia os resultados? Estas e outras questões são legítimas de se colocarem. Com esta comunicação pretendemos artigo analisar os resultados gerais de Portugal e a diferenciação de género no uso das TIC. Recorremos a uma metodologia interpretativa, com base na análise dos relatórios e bases de dados produzidos(as) por diferentes organizações, em particular os relatórios produzidos pela IEA e pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE), entidade responsável pela organização e gestão dos estudos internacionais de alunos em Portugal. Os resultados revelam que Portugal se encontra no grupo de participantes que registaram uma pontuação média superior ao ponto médio da escala ICILS. Revelou também que existe diferenciação de género nos dois domínios avaliados. Os alunos portugueses indicaram que as TIC são utilizadas sobretudo fora da escola para atividades que nada têm a ver com as atividades escolares. Utilizam essencialmente a Internet para fazer pesquisa. Os professores têm uma longa experiência nas TIC, recorrendo a elas para preparem e darem as aulas. O powerpoint é a ferramenta digital que mais recorrem para as aulas.

Palavras-chave: ICILS, Literacia, TIC

INTRODUÇÃO

Os estudos internacionais de avaliação em larga escala produzem informações e indicadores sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de diferentes sistemas educativos. Portugal tem participado em diversos estudos internacionais que avaliam os desempenhos dos alunos no âmbito de várias literacias (matemática, ciências, leitura), com destaque para o PISA (*Programme for International Student Assessment*), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), realizados pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)¹. Com o *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), promovido pelo consórcio IEA, desde 2013, procura avaliar as competências dos alunos do 8.º ano de escolaridade em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Este estudo, quinquenal, foca-se em dois domínios principais: a Literacia em Computadores e Informação (CIL) e o Pensamento Computacional (CT). O primeiro domínio, procura avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos na recolha, gestão, produção e partilha de

¹ A IEA é um consórcio internacional constituída por entidades públicas e privadas que desenvolvem investigação no âmbito da educação. Integra, desde 1959, a avaliação educativa, tendo por objetivo compreender o impacto das práticas e das políticas educativas em vários países/regiões.

informação, recorrendo ao computador. O segundo domínio, avalia os conhecimentos e as competências dos alunos na enunciação de soluções para problemas relacionados com o quotidiano, isto é, que sejam possíveis operacionalizar com recurso a um computador (Fraillon *et al.*, 2020). Será que o “nativo digital” é um mito ou uma realidade? Estão os alunos bem preparados para o mundo digital? Existem diferenciações de género no uso das TIC? Os docentes têm experiência na utilização das tecnologias digitais? O nível de escolaridade dos pais influencia os resultados? Estas e outras questões são legítimas de se colocarem. Neste artigo apresentamos uma análise sobre os resultados globais de Portugal no ICILS, recorrendo a uma revisão bibliográfica e documental. Olhamos em particular para os relatórios produzidos pela IEA e pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE), entidade responsável pela organização e gestão dos estudos internacionais de alunos em Portugal.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O ICILS é um estudo internacional levado a cabo pela IEA, com a colaboração de outras organizações, nomeadamente a *Australian Council for Educational Achievement* (ACER). Com um período quinquenal, avalia as competências dos anos do 8.º ano de escolaridade em TIC². Parte de uma questão: será que os alunos se encontram bem preparados para estudar, trabalhar e viver no mundo digital? O estudo foca-se em dois domínios-chave: CIL e CT. Para além de influenciar a decisão política, espera-se que as conclusões possam ter impacto no trabalho realizado pela escola, melhorando, conseqüentemente, o sucesso educativo dos alunos (Fraillon *et al.*, 2020). Na perspetiva do IAVE (2019),

Trata-se de um estudo que avalia domínios considerados muito importantes para o desenvolvimento dos alunos, tanto do ponto de vista do contributo para o desenvolvimento curricular, dos saberes e conhecimentos disciplinares, como do desenvolvimento sociocognitivo e metacognitivo. (p.7)

Relativamente a outros estudos (PISA, TIMSS e PIRLS), o número de países/regiões participantes é menor. Em 2018, na avaliação CIL participaram 12 países (Chile, Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Alemanha, Itália, Cazaquistão, República da Coreia, Luxemburgo, Portugal e Uruguai) e 2 regiões em *benchmarking* (Moscou – Federação Russa e Renânia do Norte-Vestefália – Alemanha) e na avaliação CT participaram 8 países (Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Portugal, Luxemburgo, Estados Unidos da América, República da Coreia) e 1 região (Renânia do Norte-Vestefália – Alemanha)³.

No total, o estudo ICILS obteve informação de 46.561 alunos do 8.º ano de escolaridade e de 26.530 professores de 2226 escolas.

A IEA segue a mesma estrutura do TIMSS e do PIRLS relativamente à escala numérica, que varia entre os 0 e os 1000 pontos e com um ponto central fixo em 500 pontos (desempenho médio). O desvio-padrão é de 100 pontos.

O ICILS é estruturado num quadro conceptual de referência, onde são definidas as dimensões de análise e as áreas de conteúdo avaliadas nos dois domínios em apreço (CIL e CT). O teste⁴ é composto por

² As TIC, em Portugal, são uma disciplina obrigatória para os alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. As competências curriculares estão organizadas em quatro domínios: 1) cidadania digital; 2) investigar e pesquisar; 3) comunicar e colaborar; 4) criar e inovar. A Direção-Geral da Educação (DGE) tem vindo a promover em vários anos letivos (2015-2017) iniciativas de iniciação à programação, dirigida a alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade. Em 2017/2018 passou a designar-se de “Probótica”.

³ No ICILS 2018, o CT foi considerado como domínio optativo.

⁴ O teste é composto por 5 módulos (com questões e tarefas) e tem a duração total de 30 minutos cada. O teste CIL tem uma duração de 60 minutos. A avaliação CT foi organizada em 2 módulos de 25 minutos cada.

diferentes níveis de dificuldade das tarefas, assim como por níveis de proficiência de desempenho. O nível de proficiência 1 situa-se entre os 407 e 491 pontos, o nível de proficiência 2 situa-se entre os 492 e 576 pontos, o nível de proficiência 3 situa-se entre 577 e os 661 pontos e o nível de proficiência 4 é mais de 661 pontos⁵.

De acordo com a IEA, a CIL

Refere-se à capacidade de um indivíduo utilizar computadores para investigar, criar e comunicar, de modo a participar ativamente nas sociedades contemporâneas, seja em casa, na escola, no local de trabalho e nos contextos comunitário e educativo (IAVE, 2019, p.23).

No que diz respeito ao CT, a IEA define-o da seguinte forma:

Refere-se à capacidade de um indivíduo reconhecer aspetos e problemas do mundo real passíveis de uma formulação computacional, bem como a sua capacidade de avaliar e de desenvolver soluções algorítmicas para esses problemas, que possam ser operacionalizadas em computador (IAVE, 2019, p.25).

Existem várias definições das TIC. Ricoy e Couto (2012) destacam que a denominação TIC surge nos finais da década de 1990 e “são constituídas por meios técnicos para manipular informação e promover a comunicação, incluindo o *hardware* e o *software*” (p. 244), com associação às redes computacionais. As TIC vinculam-se também às telecomunicações, como um meio de difusão da comunicação. Para Blurton (1999), as TIC são constituídas por uma diversidade de ferramentas e recursos tecnológicos que se utilizam para comunicar, criar, disseminar e obter informação. Spanhel (2008), por sua vez, esclarece que as TIC são meios tecnológicos ou eletrónicos, baseados nos princípios da digitalização e da conexão em rede. No setor educativo, quando se faz referência a estes dispositivos, refere-se a novas técnicas de informação e comunicação.

METODOLOGIA

Procurando comparar os desempenhos dos alunos dos países/regiões participantes e a variação dos resultados em função de características sociodemográficas dos alunos e dos contextos de aprendizagem, o ICILS apresenta uma metodologia bastante complexa. Recorre a vários instrumentos de avaliação, partindo de um quadro teórico desenvolvido pelos investigadores do consórcio da IEA (Fraillon *et al.*, 2020). Utilizam testes, assim como inquéritos por questionário aos alunos, aos coordenadores das TIC, aos docentes e aos diretores das escolas participantes. A avaliação é dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade, cuja média de idades, na maioria dos países, é de 14 anos. As tarefas que realizam são desenvolvidas em computador, em ambientes que reproduzem cenários e problemas do quotidiano.

A seleção de escolas e de alunos assenta num processo de amostragem probabilística multi-etapa. No caso português, a amostragem incluiu a divisão da população do estudo em estratos, tendo em conta as unidades territoriais NUTS III (25 regiões), mas os dados divulgados pelo IAVE (2019) estão agregados pelas NUTS II⁶. O destaque foi para o litoral a norte de Setúbal e as áreas metropolitanas, dado existir uma maior concentração populacional. Para a amostra nacional, as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto reuniram cerca de 27% de escolas e alunos. A Região Autónoma dos Açores (1,3%) e o Alentejo Litoral (1,4%) tiveram

⁵ Para uma informação mais detalhada sobre os níveis de proficiência, intervalos da escala, características do nível e exemplos, ver o relatório do IAVE (2019, pp. 27-30).

⁶ As NUTS estão organizadas em três níveis. O NUTS III é constituído pelas 25 sub-regiões (23 no continente e 2 nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), que correspondem a entidades intermunicipais e em que se dividem as sete regiões do NUTS II (5 no Continente e as 2 Regiões Autónomas dos Açores e Madeira). O nível NUTS I é constituído por três unidades: Continente, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores.

menor número de alunos participantes. As restantes NUTS III contribuíram com 2% a 5% da amostra. Teve em conta ainda a natureza administrativa das escolas (públicas e privadas). Numa fase posterior foi extraída, em cada escola selecionada, uma amostra aleatória simples de 20 alunos da população de alunos elegíveis (a frequentar o 8.º ano de escolaridade) e de 15 professores (a lecionar o 8.º ano de escolaridade). As regras no processo de seleção das escolas e dos alunos são da responsabilidade da IEA, procurando garantir, desta forma, a representatividade das amostras de cada país/região participante. A taxa mínima de participação no ICILS 2018 foi de 85% para as escolas e de 85% para os alunos. Na impossibilidade, têm em consideração uma taxa de participação global ponderada (escolas e alunos) de 75%. Portugal cumpriu os requisitos de amostragem da IEA, no que se refere ao segundo critério (75%). Participou, pela primeira vez, em 2018, nos dois domínios avaliados com 3221 alunos e 2823 professores de 215 escolas (182 estabelecimentos públicos e 33 estabelecimentos privados). A idade média dos alunos portugueses foi de 14 anos (S.E.=0,01; mínimo=11,3; máximo=17,9). Mais de metade (51,4%) foram do sexo masculino. A idade média dos professores foi de 48 anos, sendo que 74% dos professores portugueses são mulheres.

Neste artigo recorreremos à recolha documental e à consulta das bases de dados produzidas no âmbito do ICILS, em particular os relatórios produzidos pela IEA (Fraillon, Ainley, Wolfram, Friedman & Duckworth, 2020) e pelo IAVE (2019). Usamos uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, seguindo a perspetiva de Rémond (2006), Rosa, Maia, Mascarenhas e Teodoro (2020) e Félix, Perdigão e Lourenço (2020), entre outros.

RESULTADOS

No âmbito do ICILS Portugal registou uma pontuação média de 516 pontos na CIL, colocando-o acima da média internacional do ICILS 2018 (496 pontos). Este resultado permitiu que ficasse na 5.ª posição na escala de ordenação. A Dinamarca foi o país que obteve os melhores desempenhos (553 pontos), ou seja, com 57 pontos acima da média internacional. No caso do CT, a nível nacional, obteve-se 482 pontos, permitindo ocupar a 6.ª posição entre os 8 países que participaram nesta dimensão do estudo. Ficou-se, assim, a 18 pontos abaixo da média internacional. Nesta dimensão foi a República da Coreia que obteve melhor pontuação média (536 pontos), seguido da Dinamarca (527 pontos) e da Finlândia (508 pontos). Outra nota importante é a que remete para a interpretação do Índice de Acesso à Tecnologia Digital (IDI), disponibilizado pela União Internacional de Telecomunicações (ITU) (ITU, 2017). Este IDI é constituído por onze indicadores relacionados com as TIC. Existe uma escala de 1 a 10, permitindo comparar os países. Desta forma, os dados do IDI para 2017 revelam que Portugal ocupava a 44.ª posição com uma pontuação de 7,13.

Numa análise quanto aos níveis de proficiência, constata-se que 46% dos alunos portugueses apresentaram resultados que se enquadram no nível 2 e 19% obtiveram o nível 3. De notar que apenas 1% dos alunos conseguiram alcançar resultados no nível 4 no desempenho CIL. Os resultados médios internacionais indicam que 36% alcançaram pontuações que se enquadram no nível 2 de proficiência, demonstrando serem capazes de fazer uma utilização elementar do computador e realizar tarefas simples de pesquisa e gestão de informação.

Existe uma diferenciação de género no ICILS. Em todos os países, as raparigas apresentaram melhores resultados médios do que os rapazes em CIL. Portugal segue a tendência internacional, tendo as

raparigas obtido 522 pontos e os rapazes 511 pontos. Esta diferença é estatisticamente significativa. Na avaliação CT alteram-se os resultados na tendência internacional. São os rapazes a obter os resultados médios mais elevados. A nível nacional, verifica-se que os rapazes alcançaram uma pontuação média de 490 pontos, o que equivale a 16 pontos acima da pontuação obtida pelas raparigas.

Este estudo revela também que, quando os alunos têm mais anos de experiência de utilização do computador ou têm acesso a mais computadores em casa ou, ainda, quando têm pais/encarregados de educação com ensino superior, os resultados obtidos em CIL e CT, existem variações positivas e significativas em todos os países. Portugal segue esta tendência, todavia, a variação de resultados atribuída ao acesso a computadores em casa é a menor de todos os países (IAVE, 2019). Vejamos mais em detalhe cada uma destas questões.

Entre os fatores que diferenciam os resultados médios obtidos na escala CIL, encontra-se a variável “anos de experiência na utilização de computadores”. Em Portugal, na avaliação CIL, os alunos assinalaram ter uma experiência de 5 ou mais anos na utilização de computadores (525 pontos). A média para os que responderam ter “menos de 5 anos de experiência” é de 502 pontos. A pontuação média alcançada em CT também variou significativamente (489 vs. 470 pontos).

Quanto às diferenças por número de computadores em casa, a média internacional variou entre 476 pontos (S.E.=1,5) e 507 pontos (S.E.=1,1). Portugal não se afasta da tendência internacional. Os alunos portugueses que responderam ter dois ou mais computadores em casa obtiveram mais 16 pontos na escala CIL (524 pontos) do que aqueles que sinalizaram ter menos de dois computadores (508 pontos). Na avaliação CT os alunos que indicaram ter dois ou mais computadores em casa obtiveram 490 pontos na escala e os que referiram ter menos do que dois computadores a média foi de 472 pontos, o que equivale a uma diferença de 18 pontos.

No estudo ICILS tomou-se em consideração a variável “nível de escolaridade dos pais”. Segundo o IAVE (2019),

A escolaridade e o grupo ocupacional dos pais dos alunos participantes, assim como os indicadores de riqueza das famílias, são variáveis que muito frequentemente compõem a construção de índices relativos ao estatuto socioeconómico das famílias. (p.43)

Um estudo recente da autoria de Félix, Perdígão e Lourenço (2020) procurou identificar alguns dos fatores explicativos do desempenho dos alunos portugueses no âmbito das três principais literacias (leitura, matemática e ciências), com referência ao TIMSS 2015 e ao PIRLS 2016, realizados pela IEA. Os autores analisam como é que esses fatores poderão promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação e como explicam a diferenciação no desempenho no TIMSS e no PIRLS dos alunos e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar. Para o efeito, comparam os resultados de vários países europeus, recenseando alguns dos fatores explicativos. Entre eles encontra esta variável. Os alunos com origem em famílias com elevado capital familiar (este indicador integra o nível de escolaridade, a qualificação profissional dos encarregados de educação, os livros disponíveis em casa, os materiais de apoio ao estudo)⁷ apresentam melhores desempenhos do que os alunos com origem em famílias com menos recursos socioeconómicos. Esta questão não se coloca apenas no TIMSS e no PIRLS. O PISA 2018 e o TIMSS 2015 também revelaram que o estatuto socioeconómico é um forte preditor da performance dos alunos nacionais.

⁷ Na teoria de Bourdieu (1986), o conceito de “capital” é sinónimo de poder, consistindo em ativos económicos, culturais e sociais que se reproduzem e promovem a mobilidade social.

Esta variável (nível de escolaridade dos pais) foi construída com base nas respostas dadas pelos alunos. Sumariza o nível de escolaridade mais elevado alcançado entre um dos pais/encarregados de educação e é apresentada uma dicotomia entre “ensino não superior” e “ensino superior”. O gráfico seguinte revela que, na avaliação CIL, a maioria dos alunos portugueses responderam que os pais/encarregados de educação não tinham ensino superior. A diferença ronda os 30 pontos: ensino não superior (507 pontos), ensino superior (536 pontos). As pontuações médias em CT também apresentaram variações significativas: ensino não superior (470 pontos) e ensino superior (507 pontos).

Vejamos agora os resultados obtidos neste estudo por NUT II (7 regiões). Na avaliação CIL, foi a região do Algarve que se destacou com uma pontuação de 547 pontos, mais 31 pontos do que média nacional (516 pontos). A Área Metropolitana de Lisboa (527 pontos) ficou em segundo lugar, com uma diferença de 11 pontos acima da média nacional. No extremo da escala de ordenação, foi a Região Autónoma dos Açores (465 pontos) que ficou abaixo da média nacional. Na distribuição de resultados em CT, destaca-se novamente a região algarvia, com uma pontuação média de 503 pontos. A Região Autónoma dos Açores foi a que apresentou a menor pontuação média (457 pontos), ficando a 25 pontos abaixo da média nacional (482 pontos). De acordo com as respostas dos alunos, as TIC são, essencialmente, usadas fora do contexto escolar e não estão relacionadas com a escola.

Como salientam Alves e Rodrigues (2014),

A crescente utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas mais diversas dimensões e instituições da vida social tem tido uma correspondência difícil na instituição escolar, em particular nos processos de ensino e aprendizagem. (p.1)

Relativamente às disciplinas onde os alunos indicaram utilizar mais os suportes digitais para a aprendizagem, surge as TIC em primeiro lugar (67%), em segundo lugar as ciências (26%) e das ciências humanas e sociais e as artes (com 21% respetivamente). A menor utilização dos computadores é nas disciplinas práticas ou de natureza vocacional (12%). A maioria dos alunos portugueses utilizam a Internet para fazer pesquisas (73%), seguindo a média internacional ICILS (59%). Na avaliação CIL, os alunos portugueses indicaram ter aprendido na escola a procurar informação, utilizando as TIC (87%). A média internacional situou-se nos 74%. Nos aspetos avaliados em CT, a escola também serve, na resposta dos alunos, para ensinar a apresentar a informação de maneiras diferentes (58%). Os alunos portugueses utilizam as TIC em atividades de lazer. Nos itens apresentados no ICILS, surge “ouvir música descarregada ou emitida pela internet” (89%), seguida de “procurar informações online sobre coisas do seu interesse” (75%) e “jogar jogos” (71%). “Pesquisar informação na internet sobre locais a visitar ou atividades a realizar” obtém a menor percentagem para os alunos que participaram no estudo (31%).

Um outro dado interessante deste estudo é que, em Portugal, os alunos (71%) indicaram que as TIC são, sobretudo, utilizadas fora da escola para atividades que não estão relacionadas com a atividade escolar. Apenas 7% revela que utiliza essas tecnologias para realizar atividades escolares na escola. Vários problemas são apontados: a falta de computadores eficientes e a largura de banda ou velocidade de Internet insuficiente. A insuficiência de recursos informáticos tem repercussões no ensino e na aprendizagem das TIC. Alves e Rodrigues (2014) sublinham que

Um dos problemas centrais da articulação entre tecnologia e aprendizagem tem sido a constatação da tendencial subutilização das TIC no ensino, sobretudo tomando em consideração os largos investimentos que têm sido efetuados pelas administrações escolares um pouco por todo o mundo ocidental. (pp.1-2)

Como referido na secção Metodologia, no ICILS, em Portugal, foram selecionados aleatoriamente 15 professores de cada escola para responderem a um questionário em suporte digital, com uma duração de 30 minutos. Dos docentes de 7 países que cumpriram os requisitos de amostragem (Chile, Dinamarca, Finlândia, Itália, Cazaquistão, República da Coreia e Portugal), os portugueses foram os que indicaram ter uma experiência mais longa na utilização das tecnologias digitais. Usam-nas para preparar as aulas (94%) e para dar aulas (87%). O recurso à ferramenta digital *powerpoint* é o mais indicado (53%), seguido da utilização dos conteúdos digitais integrados em manuais escolares (48%).

Quanto aos constrangimentos no ensino e na aprendizagem das TIC, os docentes portugueses destacam a falta de computadores eficientes (77%), a largura de banda ou velocidade da Internet insuficiente (76%) e a falta de computadores para o ensino (63%).

Este estudo internacional coloca em evidência o tempo escasso para os docentes prepararem as aulas (75%), as competências insuficientes para a utilização das TIC (72%) e a falta de recursos eficazes para a formação profissional (72%). Relativamente à formação na área das TIC, 37% dos docentes portugueses responderam ter participado em ações desta natureza.

CONCLUSÃO

As competências digitais constituem uma habilidade essencial para participar de um processo orientado para a tecnologia mundo. Ao mesmo tempo, as competências digitais são uma área com lacunas de pesquisa, e dados insuficientes. A IEA, que se dedica à investigação na educação, promove a realização de diversos estudos internacionais. Entre eles, encontra-se o ICILS. Este estudo procura preencher essas lacunas, estudando até que ponto os jovens são capazes de usar as TIC de forma produtiva na escola, em casa e em sociedade. Parte de uma questão simples: será que os alunos se encontram bem preparados para estudar, trabalhar e viver no mundo digital? Não se foca em todos os alunos, mas sim nos que frequentam o 8.º ano de escolaridade, cuja média de idades ronda os 14 anos. Este estudo quinquenal, promovido desde 2013, avalia as competências dos alunos em TIC. Foca-se em dois domínios: a CIL e o CT. O primeiro caso, procura avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos na recolha, gestão, produção e a partilha de informação, recorrendo ao computador. O segundo caso, avalia os conhecimentos e as competências dos alunos na formulação de soluções para problemas do quotidiano, isto é, que sejam passíveis de operacionalizar com recurso a um computador.

Portugal participa, pela primeira vez, em 2018, com mais de 3000 alunos de 215 escolas de todo o país. Os resultados revelam que a maioria dos jovens não consegue usar o computador de forma autónoma e precisa de orientação para realizar tarefas básicas. Esse problema afeta sobretudo os mais desfavorecidos. A nível nacional, os desempenhos digitais ficaram acima dos estudantes com as mesmas idades em França, Itália ou Luxemburgo, mas abaixo do nível de literacia dos alunos de 8.º ano na Dinamarca ou Finlândia. 7% dos alunos portugueses têm um nível de conhecimento digital insuficiente, mais que os 3% na Dinamarca, mas menos que os 18% de média nos restantes países. Um quinto (20%) dos alunos portugueses tem um nível de literacia autónomo ou avançado, mais baixo do que os 39% na Dinamarca e os 30% na Finlândia.

O contexto económico da família influencia. “Maior do que a diferença nos níveis de literacia digital entre países é a desigualdade desse conhecimento dentro de cada país”, como referiu o diretor executivo da IEA, Dirk Hastedt, ao jornal *Expresso* (05.11.2019). Os alunos portugueses indicaram que as TIC são utilizadas sobretudo fora da escola para atividades que nada têm a ver com as atividades escolares. Utilizam

essencialmente a Internet para fazer pesquisa. Os professores têm uma longa experiência nas TIC, recorrendo a elas para preparem e darem as aulas. O *powerpoint* é a ferramenta digital que mais recorrem para as aulas.

Em termos de constrangimentos, salientam a falta de computadores eficientes e a insuficiência da largura de banda ou velocidade. Uma outra conclusão é a de que os docentes portugueses têm participado em poucas ações de formação na área das TIC.

Em termos regionais, na avaliação CIL foi a região do Algarve que se destacou com uma pontuação de 547 pontos, seguida da Área Metropolitana de Lisboa (527 pontos). A Região Autónoma dos Açores (465 pontos) ficou abaixo da média nacional. Na distribuição de resultados em CT, o destaque vai novamente para a região algarvia, com uma pontuação média de 503 pontos. A Região Autónoma dos Açores foi a que apresentou a menor pontuação média.

REFERÊNCIAS

- Alves, N., & Rodrigues, C. (2014). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização. *Revista Sociologia OnLine*, 7, 1-12.
- Blurton, C. (1999). New directions in education. In M. Tawfik (Org.) (1999). *The world communication and information* (pp. 46-61). Paris: UNESCO.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (Org.) (2008). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- European Commission (2019). *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS): main findings and implications for education policies in Europe*. Brussels: European Commission.
- Félix, P., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2020). *Desempenho e equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fraillon, J., Ainley, J., Wolfram, S., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. Switzerland: Springer.
- International Telecommunication Union (ITU) (2017). *Measuring the information society report 2017*, Volume 1. Switzerland: ITU.
- Rémond, M. (2006). Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84.
- Ricoy, M., & Couto, M. (2012). Os recursos educativos e a utilização das TIC no ensino secundário na matemática. *Revista de Educação Portuguesa*, 25(2), 241-262.
- Rosa, V., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120.
- Spanhel, D. (2008). La importancia de las nuevas tecnologías en el sector educativo. In M. L. Sevillano (Coord.) (2008). *Nuevas tecnologías en Educación Social* (pp. 29-52). McGraw-Hill: Madrid.
- Vanda, L., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *ICILS 2018 – PORTUGAL. Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Lisboa: IAVE.

REFERENCIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES EM CONTEÚDOS DIGITAIS PARA AUTOAPRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Arnaldo Manuel Pinto SANTOS

Universidade Aberta
arnaldo.santos@uab.pt

Lúcia de Freitas MOREIRA

Human Architects, Portugal
lucia.moreira@human-architects.com

Paula Alexandra Valente da SILVA

Instituto do Emprego e Formação Profissional
paula.alexandra.valente@iefp.pt

Paulo Frazão VIEIRA

Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP
paulo.vieira@iefp.pt

Resumo: A inovação e a evolução tecnológicas lançam novos desafios aos Formadores, sendo necessário um grande esforço de adaptação e de domínio, quer do ponto de vista dos modelos pedagógicos, quer do ponto de vista dos processos comunicacionais em ambientes de aprendizagem e em conteúdos digitais.

Para o cumprimento das referidas competências, o Centro Nacional de Qualificação de Formadores do Instituto do Emprego e Formação Profissional, para além de gerir e coordenar o sistema de formação e certificação de formadores em Portugal, tem vindo a desenvolver uma estrutura modular de Formação Pedagógica Inicial de Formadores e outra de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), com o objetivo de contribuir para a aquisição e o desenvolvimento de competências pedagógicas e técnicas dos formadores, que concorram para a elevação dos padrões da qualidade da formação ministrada. Neste contexto, foi desenhado o novo Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos), que explora as dimensões pedagógicas e tecnológicas da produção de conteúdos digitais para ambientes de formação a distância. Este artigo apresenta os fundamentos desse referencial, a sua aplicação e validação num estudo de caso suportado por duas ações de formação de e-Conteúdos. Pretende-se com este estudo de caso, e numa ótica de melhoria contínua, compreender de que forma a estrutura modular do referencial adotado influencia os resultados obtidos pelos formandos das ações de formação de e-Conteúdos e qual o seu grau de satisfação.

Palavras-chave: Formação de Formadores, Práticas Pedagógicas, Tecnologias Digitais e e-Learning, e-Formador, Formação Profissional, e-Conteúdos, Referencial de Formação Pedagógica de e-Formadores

INTRODUÇÃO

O Referencial de Formação Pedagógica em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos) tem como principal objetivo dar resposta à crescente necessidade de formação em conteúdos digitais para formação profissional. O estado de evolução atual, ao nível da transformação digital das organizações, exige novas aptidões, novas qualificações e novos conhecimentos ao ser humano, de modo que este possa adaptar-se aos ritmos diferenciados da sua vida quotidiana.

De acordo com o Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância – e-Formador (IEFP & TecMinho, 2018), a permanente inovação das tecnologias digitais cria novos desafios aos formadores, sendo necessário um grande esforço de adaptação e de domínio dos modelos e dos processos comunicacionais em contexto digital.

Os principais referenciais de competências de nova geração integram o *Partnership for 21st Century Learning* (2006), *Key Competences for Lifelong Learning* (2019), da União Europeia, o novo referencial de competências globais da OCDE (2016), o referencial do *World Economic Forum* (WEF, 2015; WEF, 2016), o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu (DigCompEdu, 2018) e, mais recentemente, o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), da União Europeia. Todos apresentam uma diversidade de categorias de saberes, aptidões, atitudes, valores e competências; das quais se destacam as competências tecnológicas e digitais que os jovens e adultos da década de 2030 deverão possuir para mais facilmente integrarem o mercado de trabalho cada vez mais global (Comissão Europeia, 2018).

De acordo com Santos, A. et al (2014), a utilização do e-Learning e do b-Learning, como formas alternativas e complementares à organização presencial da formação, tem registado um aumento acentuado ao longo dos últimos anos, e em particular durante o ano de 2020, muito motivado pela pandemia mundial que teve início em março desse ano. Neste contexto, o domínio das tecnologias e a necessidade de uma maior autonomia do formando potenciam o desenvolvimento de aptidões; tais como: a gestão do tempo, a criatividade, a autoavaliação e o pensamento crítico.

O Referencial de e-Conteúdos posiciona-se como um elemento que reforça a capacidade formativa e criadora dos Formadores que obtiveram uma certificação na formação pedagógica de formação a distância (e-Formadores). Este referencial foi desenhado tendo por base as recomendações nacionais e internacionais da União Europeia em termos de Agenda Digital 2020, de Competências Digitais, de Formação e de Ensino e Formação a Distância dos cidadãos dos estados-membros.

O presente artigo expõe os fundamentos deste referencial e a sua aplicabilidade num estudo de caso suportado por duas ações de formação de e-Conteúdos para validação do mesmo.

CONCEÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO REFERENCIAL DE E-CONTEÚDOS

Finalidade, Requisitos e Resultados de aprendizagem

O Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos) foi desenvolvido a partir da experiência e do histórico do Instituto do Emprego e Formação Profissional de forma a possibilitar aos formandos a obtenção de competências de “natureza transversal, de caráter multidimensional, incorporando conhecimento, aptidões, atitudes e valores que sustentem comportamentos de ordem superior quando aplicadas a situações complexas ou de elevada incerteza” (Figueiredo A. D., 2019, p. 2). Trata-se, portanto, de um instrumento estruturante e operacional, que integra um conjunto de competências de especialização, em função das quais se desenvolve o respetivo programa, planificação, metodologia e avaliação.

Para além das competências transversais de formação e de base digital, considera-se essencial que os candidatos ao curso de e-Conteúdos tenham participado com aproveitamento no curso de Formação Pedagógica de Formador a Distância (e-Formadores) e que tenham adquirido as seguintes competências (não trabalhadas neste referencial de formação): design e planeamento, dinamização e facilitação da aprendizagem online, conceção de conteúdos, e avaliação da aprendizagem online. Ao frequentarem este curso de formação, os participantes adquirirão as competências necessárias para conceber, criar, utilizar e adaptar conteúdos digitais (e-Conteúdos) para autoaprendizagem.

Estrutura modular

O elenco modular do curso de e-Conteúdos estabelece uma relação direta entre as competências a adquirir, os resultados e as aprendizagens a realizar em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes.

A organização e a segmentação dos conteúdos nos módulos referidos seguiram o alinhamento do ciclo de desenvolvimento de e-Conteúdos de forma a aproximar as aprendizagens ao cenário real (e ideal) de implementação. A estrutura deste curso de e-Conteúdos é constituída por 4 módulos principais para um total de 60 horas de formação.

O curso de e-Conteúdos segue uma abordagem construtivista, com foco na aprendizagem baseada em projetos – *Project-Based Learning* (PBL) – na qual o formando concebe, desenha e desenvolve o seu próprio e-Conteúdo, usando uma plataforma e ferramentas adequadas para o efeito.

Com base em pressupostos como o da flexibilidade e o da adequação ao ritmo e interesse de cada formando, prevê-se que cada módulo possa ser frequentado de forma autónoma, permitindo a construção de percursos de aprendizagem individualizados. Para a obtenção da certificação das competências em Conteúdos Digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos), os formandos terão de concluir com aproveitamento todos os módulos formativos previstos no presente referencial.

Modelo pedagógico

A importância do modelo pedagógico adotado tem um impacto direto na estratégia de implementação do curso, tanto ao nível da utilização da plataforma, como da avaliação das atividades de cada ação de formação. O modelo utilizado segue a metodologia de e-Learning, suportada por um Plano de Intervenção Pedagógico (PIP) **orientado** para a aprendizagem colaborativa, com momentos de autoaprendizagem (Salmon, 2004).

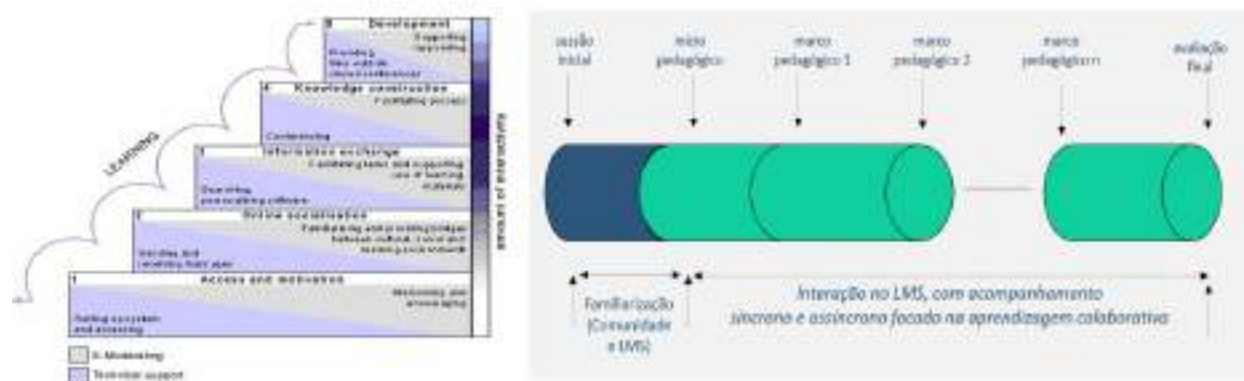


Figura 12. Estratégia para a aprendizagem colaborativa

Neste caso, a interação apresenta-se como a palavra-chave da aprendizagem colaborativa e pode ser síncrona ou assíncrona, mas deve ser orientada considerando os marcos pedagógicos intermédios e finais como, por exemplo, a realização de sessões síncronas ou presenciais intermédias, trabalhos de grupo, individuais, resposta a questionários, sínteses de artigos ou outros.

De acordo com esta metodologia, os formandos familiarizam-se com o Learning Management System (LMS) e com o Curso, apresentam-se à comunidade, estudam os conteúdos disponíveis e têm garantido o acompanhamento pedagógico remoto (e também tecnológico). Posteriormente, para aferir e comparar os

conhecimentos adquiridos pelos formandos nas duas ações de formação de e-Conteúdos e para recolher um conjunto de informações válidas e fiáveis, há a necessidade de se efetuar a avaliação pedagógica.

Para credibilizar a metodologia de e-Learning junto dos formandos e dos responsáveis pela formação, é importante conceber e garantir uma avaliação pedagógica de cada formando, assente em critérios detalhados por atividade, associados a cada um dos módulos do curso. O esquema seguinte, sintetiza a estratégia utilizada na avaliação para o curso de e-Conteúdos.



Figura 13. Estratégia de avaliação para o curso de e-Conteúdos

Considera-se importante referir que a estratégia de avaliação foi desenhada considerando uma heterogeneidade de instrumentos, uma vez que o LMS Moodle está dotado de funcionalidades e alguns automatismos que facilitam a execução quase automática da referida avaliação (Learning Analytics), fator que acelera consideravelmente todo o processo avaliativo por parte do e-Formador.

APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO REFERENCIAL DE E-CONTEÚDOS (ESTUDO DE CASO)

Para a validação do Referencial de e-Conteúdos, decidiu-se aplicar o modelo pedagógico e tecnológico em **duas ações de formação em e-Conteúdos**, no LMS Moodle (no qual decorreu a dinamização assíncrona) e no Microsoft Teams (no qual decorreu a dinamização síncrona), de modo a responder às seguintes questões de investigação:

Questão 1: *De que forma a estrutura modular do referencial adotado influencia os resultados obtidos pelos formandos das ações de formação de e-Conteúdos?*

Questão 2: *Qual o grau de satisfação dos formandos que frequentaram as ações de formação de e-Conteúdos?*

Para cada uma destas questões de investigação, foi definido um conjunto de procedimentos metodológicos, baseado em factos reais e suportados pela análise dos dados e pela respetiva validação estatística (quando aplicável).

A metodologia de investigação focou-se num **estudo de caso** que consiste no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade (Coutinho, 2015).

Defende-se ainda que se trata de um estudo de caso de cariz construtivista, dado que parte do pressuposto de que o conhecimento advém da interpretação de quem investiga, através de um processo dialético com os atores sociais implicados no seu contexto de atuação (Denzin, et al, 2011). Neste sentido, a relação entre o investigador e o caso em estudo possui uma natureza subjetiva, uma vez que a interação subjetiva permitirá a abordagem das realidades construídas por cada um.

O modelo de funcionamento do Curso de Formação de e-Conteúdos

O Curso de Formação de e-Conteúdos apresentou um programa de 60 horas de carga efetiva de estudo, disponível durante 1 mês e dirigido a formadores que pretendiam desenvolver cursos de formação a distância em contexto de e-Learning e b-Learning.

Cada participante deste curso apresentou, por ser um pré-requisito, o Certificado de Competências Pedagógicas de Formador (CCP) e o Certificado de Competências Pedagógicas de Especialização (CCPE) de e-Formador, de modo a estar preparado para compreender, de forma mais rápida, os fundamentos mais teóricos de pedagogia, andragogia e heutagogia inerentes a este curso.

Para além dos requisitos científicos, foram definidas para cada formando competências digitais ao nível: (1) da capacidade em utilizar as tecnologias digitais, (2) da capacidade em utilizá-las de uma forma concreta para trabalhar, para estudar e para as várias atividades que compõem a vida quotidiana, (3) da capacidade em avaliar criticamente as tecnologias digitais e (4) da motivação em participar na cultura digital (<https://www.fct.pt/dsi/competenciasdigitais>).

Para alcançar estes objetivos, o Curso de Formação de e-Conteúdos foi desenhado de acordo com a seguinte estrutura programática, para cada ação de formação a distância: realização de uma sessão síncrona inicial com todos os participantes; realização de pelo menos uma sessão síncrona por módulo (comunicação interativa); inclusão de fóruns/chat em cada módulo para debate de ideias/temas, para propor desafios e para auxiliar nas dúvidas dos formandos garantindo a resposta às mesmas em 48h (apoio pedagógico); inclusão de apoio técnico na equipa pedagógica para esclarecimento de dúvidas relativas ao funcionamento da plataforma, acesso a recursos e utilização de software (apoio tecnológico).

Para cada módulo do curso foi definido um plano de sessão com a caracterização detalhada de cada evento pedagógico, atividades e avaliação, como ilustra a figura seguinte. Os restantes planos de sessão globais do curso são semelhantes, sendo este apenas uma exemplificação.

Conteúdo Programático	Atividades	Avaliação
Módulo 1 – Contexto e Conceito de e-Conteúdos	Apresentação do guia do curso de formação	% na avaliação global: 10%
	Apresentação do ambiente digital para formação (LMS ou outro)	Apresentação virtual dos participantes (Simulação)
Introdução ao ambiente de formação online (Moodle e Teams)	Participação no curso de formação online sobre Moodle e Teams (ou ferramenta síncrona similar) – opcional	Desafio (exemplo): Análise SWOT sobre Autoaprendizagem (em grupo)
Familiarização e apresentação do curso e dos participantes	Pedir a cada formando para se apresentar digitalmente na plataforma	Avaliação sobre os conceitos técnicos do Módulo 1 (exemplo: teste de avaliação, desafios, questionários).
Definição, conceito e tipos de e-Conteúdos	Estudo do Manual de referências sobre o Módulo 1 – Familiarização, Conceito e Contexto (se existir)	
	Estudo da documentação, de exemplos e de recursos sobre esta temática disponíveis na página do curso	
Metodologia e Ciclo de Desenvolvimento de e-Conteúdos	Acesso a exemplos de e-Conteúdos por tipologia (links, ficheiros e citações)	
	Participação colaborativa para resolução do desafio teórico (em grupo)	

Figura 14. Planificação do Módulo I do Curso de e-Conteúdos

A avaliação final (qualitativa e quantitativa) do Curso de e-Conteúdos incidiu sobre o grau de domínio das competências associadas a este referencial. Para o efeito, a avaliação teve em conta os registos de acesso, o empenho e a participação, a qualidade e a assiduidade da participação em fóruns e a criação e a implementação do e-Conteúdo.

1. O ambiente tecnológico para suporte à formação de e-Conteúdos

As duas ações de formação de e-Conteúdos utilizaram o Microsoft Teams para a comunicação síncrona e o LMS Moodle para a comunicação assíncrona e para a maioria das atividades pedagógicas, enquanto plataformas de suporte tecnológico e comunicacional.

Poder-se-á afirmar que uma das estratégias para motivar a participação e o acompanhamento contínuo dos formandos em atividades do tipo Fórum foi a colocação de diferentes desafios e marcos pedagógicos (de complexidade crescente), indexados aos módulos e temáticas em estudo.

Sendo a comunicação síncrona outro dos componentes principais deste tipo de aprendizagem, foram marcadas várias sessões de áudio e vídeo para cada módulo de formação, das quais se destacam a realização de duas sessões nos módulos principais (M2 e M3) do curso.

2. Os principais indicadores de utilização registados nas ações de formação deste curso

Tal como anteriormente referido, a análise do curso de formação de e-Conteúdos incidiu sobre um conjunto de duas ações de formação, realizadas entre maio 2021 e julho 2021, de acordo com as datas apresentadas na figura seguinte:

Curso	Código ação	Início	Fim	Duração (dias)	Duração (horas)
CONTEÚDOS DIGITAIS PARA AUTOAPRENDIZAGEM	E-CONTEÚDOS - Ação 1/2021	17-May	24-Jun	26	60
CONTEÚDOS DIGITAIS PARA AUTOAPRENDIZAGEM	E-CONTEÚDOS - Ação 2/2021	18-May	25-Jun	26	60

Figura 15. Ações de formação do Curso de e-Conteúdos - datas e duração

Durante o processo formativo, e de acordo com a metodologia de aprendizagem colaborativa, cada formando tinha acesso ao conteúdo das matérias em formato digital e dispunha de um acompanhamento pedagógico e tecnológico, via plataforma Moodle.

Considera-se relevante referir que, associado a cursos nesta metodologia, é comum definirem-se dois tipos de duração – uma, que se refere à duração efetiva de estudo (carga horária), que contempla a soma dos tempos aproximados de estudo das matérias e da participação, e outra, relativa ao tempo de disponibilidade do curso (duração entre o início e o final do curso, tipicamente em meses, para este tipo de curso).

Do ponto de vista de população nos cursos, registou-se a presença final em cada uma das duas ações de 11 formandos num total de 12 inscritos inicialmente, o que representa uma taxa de presença média de 92%, valor elevado em contextos de formação profissional de adultos, dada em e-Learning e b-Learning.

Código ação	Inscritos	Completaram	%
E-CONTEÚDOS - Ação 1/2021	12	11	92%
E-CONTEÚDOS - Ação 2/2021	12	11	92%

Figura 16. Taxa de participação nos Cursos de e-Conteúdos

Tendo em conta o programa do curso e os seus objetivos pedagógicos, adotou-se, para cada ação de formação, um conjunto de instrumentos pedagógicos de comunicação e de avaliação, utilizados e adequados a cada um dos módulos (23 marcos pedagógicos no total).

	Forum (debate)	Desafios	Sessões síncronas	Trabalhos	Teste de avaliação
Módulo 0	3	2	1		
Módulo 1	1	1		1	1
Módulo 2	1	1	2	2	
Módulo 3	1		2	1	
Módulo 4	1		1	1	

Figura 17. Instrumentos de comunicação e de participação (marcos pedagógicos)

Os resultados demonstraram a importância da utilização sistemática e diversificada de um número significativo de instrumentos deste tipo, para benefício direto dos cursos de formação em e-Learning, em particular para aumentar o nível de motivação e participação dos Formandos, mantendo-os ativamente empenhados e alinhados com os diferentes marcos pedagógicos individuais que foram apresentados pelos formadores.

Da área de relatórios disponível do Moodle, extrai-se um conjunto de informação muito útil para verificar a estratégia de participação dos formandos e formadores. A figura seguinte apresenta a síntese das diferentes visualizações em cada uma das atividades de cada ação de formação.

Verifica-se um número significativo de visualizações em fórum de mensagens assíncronas, com particular destaque para o acesso ao fórum 2 e fórum 3 com médias superiores a 50 por participante (com um máximo de 86.1 por participante no fórum do módulo 3 da ação 1). Verifica-se, igualmente, um acesso significativo aos trabalhos a realizar e aos conteúdos multimédia, assim como aos exemplos de storyboard apresentados pelos formadores.

Módulo 0 - Geral	Ação 1	Ação 2	Ação 1 / 14	Ação 2 / 14
Avisos do Curso	143	139	10.2	9.9
Fórum Geral do Curso	418	396	29.9	28.3
Apresentações individuais	463	279	33.1	19.9
Guia do Curso	64	40	4.6	2.9
Cronograma	10	14	0.7	1.0
Módulo 1: Familiarização, Conceito e Contexto	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 1	660	784	47.1	56.0
Manual do Módulo 1 - Familiarização, Conceito e Contexto	67	59	4.8	4.2
Teste de Avaliação - Módulo 1	598	407	42.7	29.1
Módulo 2: Especificação e Conceção	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 2	1041	932	74.4	66.6
Manual do Módulo 2 - Especificação e Conceção de e-Conteúdos	55	39	3.9	2.8
Template storyboard Módulo 0	38	46	2.7	3.3
Template Storyboard Módulo 1 (exemplo)	48	40	3.4	2.9
Trabalho 2 - Storyboard parte I	345	477	24.6	34.1
Trabalho 3 - Storyboard parte II	380	282	27.1	20.1
Módulo 3: Criação e Desenvolvimento	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 3	1205	718	86.1	51.3
Lista de UFCD Projeto	106	105	7.6	7.5
Manual do Módulo 3: Criação e Desenvolvimento	27	22	1.9	1.6
Manual do H5P (exemplo)	12	22	0.9	1.6
Exemplo: Criação de Storyboard (Unidade 1)	114	99	8.1	7.1
Atividades H5P (Tutoriais Vídeo)	184	164	13.1	11.7
Módulo 4: Integração e Avaliação	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 4	540	160	38.6	11.4
Trabalho final	219	123	15.6	8.8

Figura 18. Registo de atividades (visualizações 11 formandos + 3 formadores)

Se analisarmos o indicador mensagens enviadas, o número de mensagens lidas destaca-se, o que indicia um número repetido de leitura. Este indicador corrobora uma das vantagens da participação assíncrona em fórum, ou seja, a leitura repetida para o estudo das matérias e consequentemente respostas com maior tempo de preparação.

A especificação e o processo de avaliação pedagógica registada nestas 2 ações de formação

O processo da avaliação pedagógica de cada ação de formação de e-Conteúdos focou-se num conjunto de desafios e de trabalhos individuais, diferenciados e indexados aos objetivos pedagógicos de cada módulo, e na participação ao longo da ação de formação. Para cada parâmetro de avaliação, foi definido um conjunto de critérios rigorosos, adaptados a cada desafio e a cada trabalho.

Tendo em consideração o valor percentual atribuído à avaliação pedagógica de cada um dos módulos do curso, a tabela seguinte apresenta os resultados numéricos para cada um dos módulos (avaliação formativa e avaliação sumativa final).

Ação 1	Formando A1 - 1	Formando A1 - 2	Formando A1 - 3	Formando A1 - 4	Formando A1 - 5	Formando A1 - 6	Formando A1 - 7	Formando A1 - 8	Formando A1 - 9	Formando A1 - 10	Formando A1 - 11
Módulo 1 (10%)	4.59	4.12	4.34	4.47	4.43	4.33	4.07	4.04	4.20	4.26	4.17
Módulo 2 (30%)	4.94	4.58	5.00	4.56	5.00	4.35	4.76	5.00	4.76	4.91	4.91
Módulo 3 (40%)	4.67	4.11	4.89	4.22	5.00	4.56	5.00	4.67	4.89	4.67	5.00
Módulo 4 (20%)	4.67	4.22	4.78	4.44	5.00	4.67	4.67	4.78	4.11	4.89	4.89
Resultado Final (Escala de 1 a 5)	4.74	4.28	4.85	4.39	4.94	4.49	4.77	4.73	4.63	4.74	4.87

Ação 2	Formando A2 - 1	Formando A2 - 2	Formando A2 - 3	Formando A2 - 4	Formando A2 - 5	Formando A2 - 6	Formando A2 - 7	Formando A2 - 8	Formando A2 - 9	Formando A2 - 10	Formando A2 - 11
Módulo 1 (10%)	4.25	4.28	4.67	3.80	4.06	4.18	4.35	4.32	4.12	3.90	4.37
Módulo 2 (30%)	4.66	5.00	3.88	4.17	4.86	2.89	5.00	4.80	4.79	3.11	4.94
Módulo 3 (40%)	5.00	5.00	4.33	4.44	4.67	3.33	4.89	4.78	4.56	3.44	5.00
Módulo 4 (20%)	5.00	4.89	4.78	3.89	4.67	4.11	4.78	4.44	4.44	3.89	4.78
Resultado Final (Escala de 1 a 5)	4.82	4.91	4.32	4.19	4.66	3.44	4.85	4.67	4.56	3.48	4.87

Figura 19. Avaliação pedagógica formativa e sumativa do Curso de e-Conteúdos

Analisando os resultados finais das avaliações pedagógicas, verifica-se que os principais resultados pedagógicos alcançados pelos 22 formandos que completaram as 2 ações de formação de e-Conteúdos em contexto de aprendizagem colaborativa foram muito positivos (registaram-se 22 avaliações positivas, o que representa uma taxa de sucesso igual a 100%).

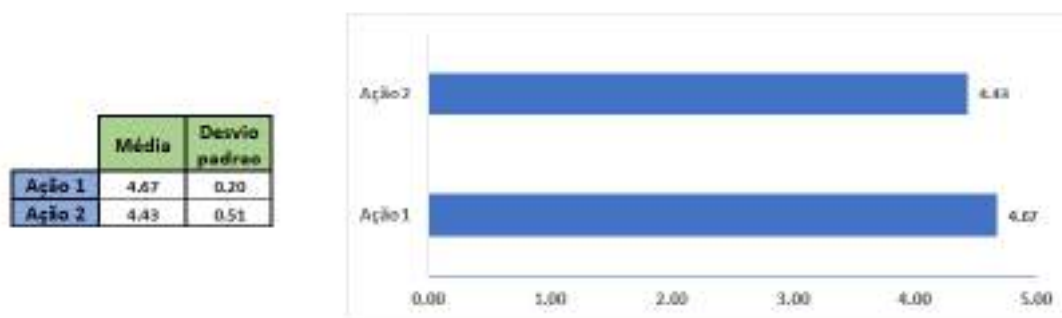


Figura 20. Avaliação pedagógica formativa e sumativa do Curso de e-Conteúdos

A média final de avaliação atingiu os 4.7 para a ação 1 e os 4.43 para a ação 2, o que evidencia que os 22 formandos obtiveram uma avaliação final bastante positiva, atingindo assim os resultados pedagógicos definidos para o Curso de e-Conteúdos.

Globalmente, poder-se-á concluir que a avaliação pedagógica dos Cursos de e-Conteúdos foi muito positiva, com resultados médios acima dos 4.43 valores. Será ainda possível afirmar que estes dados demonstram a eficácia da aprendizagem colaborativa em contexto de e-Learning para estas duas ações de formação.

A disponibilização dos critérios e subcritérios de avaliação para todos os formandos permitiu obter reações muito positivas, sem ter havido lugar a reclamações nem abordagens a eventuais injustiças.

Esta metodologia de avaliação, embora possa apresentar falhas, minimiza a dificuldade da avaliação a distância, quer para trabalhos individuais, quer para os desafios, quer para o teste de avaliação online, quer ainda para a simulação final.

O processo de criação, envio, registo e análise de um questionário para obter o grau de satisfação individual dos formandos destas 2 ações de formação

Para aferir a avaliação e validação sobre a adequação aos objetivos expressos de cada ação de formação, bem como o nível de satisfação individual e a perceção dos formandos sobre cada evento formativo, foi elaborado um inquérito por questionário. O processo de criação, envio, registo e análise de um questionário adaptado à aprendizagem colaborativa e o grau de satisfação individual dos formandos destas ações de formação, seguiu as regras científicas de Coutinho (2015). O questionário foi disponibilizado para 22 formandos inscritos nas 2 ações de formação de e-Conteúdos. Neste questionário foi utilizada uma escala Likert de concordância, de 1 a 5, sendo 1 "discordo totalmente" e 5 "concordo totalmente", tendo também a opção N/A para quando a situação não se aplicasse.

Apesar de ser um questionário que engloba várias áreas, na construção e validação do instrumento procurou-se diminuir ao máximo o tempo de preenchimento.

Grupo I: Identificação

Tal como foi referido, as ações de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais (e-Conteúdos) para Autoaprendizagem decorreram entre 24 de maio de 2021 e 29 junho de 2021.

A ação contou com 22 formandos, mas apenas 14 (61%) responderam ao questionário online sobre a ação. Destes 14 participantes, 11 (78,6%) são do género feminino.

Os participantes têm habilitações de nível superior, 11 licenciados (78,6%), 2 doutorados e 1 mestre.

Dos 14 inquiridos, apenas 1 não possui experiência enquanto formador e os restantes têm experiência de pelo menos 8 anos enquanto formador (ver tabela seguinte).

Anos Experiência	Frequência Absoluta
0 anos	1
8 anos	6
9 anos	2
10 anos	1
15 anos	1
17 anos	1
20 anos	2

Figura 21. Experiência como formador

Todos os formandos que responderam ao questionário afirmaram já ter tido experiência em educação/formação online.

Grupo II: Curso de Formação

Quando questionados sobre a avaliação aos objetivos programáticos, os participantes pontuaram como Bem a Muito bem definidos. Apenas um participante classificou a definição dos objetivos do curso com Razoável (ver tabela seguinte).

	Muito mal definido	Mal definido	Razoável	Bem definido	Muito bem definido
Objetivos do curso			1	4	9
Cumprimentos dos Objetivos				5	9

Figura 22. Avaliação dos Objetivos Programáticos

Na avaliação do programa da ação, todos os módulos obtiveram classificação muito positivas (variando as classificações entre Bom e Muito bom). Similarmente ao item anterior, apenas um participante classificou a definição dos objetivos do curso com Razoável (ver tabela seguinte).

Módulos	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
M1 – Familiarização, Conceito e Contexto			1	4	9
M2 – Especificação e Conceção			1	3	10
M3 – Criação e Desenvolvimento			1	5	8
M4 - Integração e Avaliação			1	5	8

Figura 23. Avaliação da Programação da Ação

Da análise da tabela verifica-se ainda que o M2 – Especificação e Conceção foi o módulo que teve uma classificação mais elevada (Muito bom) refletindo a importância e a necessidade de haver uma parte pedagógica antes da parte prática do curso no que respeita à construção do storyboard.

A carga horária para cada módulo foi também um dos itens identificados para os participantes avaliarem. O total das respostas mostra que os participantes, no geral, estão satisfeitos com a carga horária atribuída a cada módulo, mas há 2 inquiridos a classificá-la como razoável, o que se prende com o facto de as ações terem decorrido durante apenas um mês (ver tabela seguinte).

Módulos	Insuficiente	Suficiente	Razoável	Boa	Muito Boa
M1 – Familiarização, Conceito e Contexto			2	4	8
M2 – Especificação e Conceção			2	6	6
M3 – Criação e Desenvolvimento			2	8	4
M4 - Integração e Avaliação			2	5	7

Figura 24. Avaliação da Carga horária da ação

De acordo com os inquiridos, as 60h da ação devem estender-se durante um período de cerca de dois meses, de forma a permitir aos participantes um maior investimento, não só na criação do storyboard,

mas também numa maior exploração de eventuais ferramentas capazes de o colocar em funcionamento na plataforma.

Grupo III: Desenvolvimento da formação

Relativamente ao desenvolvimento da ação, foi pedido a cada formando que avaliasse um conjunto de aspetos sobre a sua satisfação para o desenvolvimento de cada módulo ao nível da organização, dos conteúdos teóricos, das atividades, da interação, do ambiente de aprendizagem síncrona e assíncrona, do LMS Moodle, da ferramenta H5P, da aplicação prática da formação e da avaliação dos e-Formandos.

Apenas os “recursos disponibilizados e apoio técnico” apresentaram por parte de 1 formando uma avaliação de Razoável. Todos os restantes itens obtiveram avaliações entre Bom e Muito bom. Esta avaliação deve-se ao facto de apenas ter sido utilizado o H5P enquanto ferramenta de autor, no desenrolar das duas ações.

Itens	Insuficiente	Suficiente	Razoável	Boa	Muito Boa
Organização e apresentação da ação de formação				4	10
Conteúdo teórico disponibilizado				3	11
Atividades/Exercícios/Desafios propostos				4	10
Interação entre os e-Formandos e e-Formadores				4	10
Ambiente de Aprendizagem assíncrono (plataforma Moodle)				4	10
Ambiente de Aprendizagem síncrono (plataforma Teams)				3	11
Ferramentas de desenvolvimento de conteúdos (H5P)				7	7
Recursos disponibilizados e apoio técnico			1	3	10
Avaliação pedagógica dos e-Formandos				3	11
Aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos				4	10

Figura 25. Avaliação do desenvolvimento dos módulos

Grupo IV: Avaliação global

Finalmente, os formandos efetuaram a avaliação global das ações. Esta foi constituída por uma pergunta de índole global, solicitando comentários e sugestões de cada formando para futuras ações de formação.

O resultado final foi de 100% (corresponde à totalidade das respostas: 14), o que indicia uma satisfação global com o curso, que correspondeu às expectativas de todos os formandos.

No final do questionário, abriu-se um campo para que os e-Formandos expusessem os seus comentários, sugestões, críticas ou experiências. A maioria das sugestões foi relacionada com a duração dos módulos 2 e 3. Registou-se, igualmente, sugestão de integração de revisão por pares no trabalho de grupo realizado visando aproveitar melhor as sinergias da experiência profissional dos diversos participantes na ação de formação.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Para este estudo de caso (duas ações de formação de e-Conteúdos), o modelo pedagógico utilizado focou-se na metodologia de e-Learning com momentos de aprendizagem colaborativa e de autoaprendizagem. O referencial pedagógico do curso de formação de e-Conteúdos tem por base uma experiência prática que resulta da participação em projetos de I&D e no desenvolvimento de cursos de formação de e-Formadores nos quais foi detetada esta necessidade formativa.

Para garantir este referencial, foi implementado um plano de intervenção pedagógica (PIP), orientado à comunidade, com um ambiente de formação centrado no conceito de comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, muitas vezes moderados pelos Formadores, com competências específicas para o desempenho desta função. Foram analisados dois instrumentos de investigação, nomeadamente o questionário que incidiu sobre o grau de satisfação, através da recolha das opiniões individuais de 14 formandos, e a análise de dados sobre as características dominantes dos formandos e sobre as avaliações pedagógicas de 22 formandos inscritos nas ações de formação de e-Conteúdos.

Do ponto de vista de população nos cursos, registou-se a avaliação final dos 22 formandos, o que representa uma taxa de sucesso igual a 100%, valor elevado em contextos de formação profissional de adultos dada em e-Learning (Lagarto, 2002). As respostas ao questionário demonstraram que a metodologia de e-Learning implementada cumpriu os objetivos propostos, tendo sido muito bem aceite pela grande maioria dos formandos inscritos nas duas ações de formação de e-Conteúdos. As ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, disponíveis em cada curso foram bem aceites e muito utilizadas pelos formandos, tendo ajudado a concretizar os objetivos pedagógicos. O processo de aprendizagem colaborativa foi bem avaliado e validado pela grande maioria dos formandos, tendo sido apontada uma necessidade de investir na dinâmica dos trabalhos de grupo e de participação entre formandos. A gestão do tempo, especialmente a duração de disponibilidade de cada uma das atividades, foi um dos temas citados pela maioria dos formandos, o que indicia uma necessidade de aumento temporal (espaçamento) deste tema, no cronograma de cada ação de formação.

A garantia do apoio pedagógico diário foi referida como essencial, especialmente no que diz respeito à utilização da plataforma de desenvolvimento de conteúdos e da sua integração no Moodle. A forma e a estratégia de avaliação, com os critérios bem definidos e o peso percentual de cada um deles, foi referida

como assertiva e assinalou-se o facto de não terem sido publicadas pautas de avaliação, mas ter-se optado por uma avaliação individual na plataforma Moodle.

Foi realçada a ausência de um mecanismo de acompanhamento e verificação das atividades realizadas e por realizar, ficando a necessidade de melhorar a utilização da funcionalidade de Learning Analytics que o Moodle proporciona. Neste ponto, foi sugerida a inclusão de mais uma semana para tratar apenas da introdução à ferramenta de desenvolvimento H5P, e às suas principais funcionalidades, para ajudar no desenho pedagógico de cada conteúdo e par facilitar a utilização da mesma para a criação de atividades digitais mais interativas e diferenciadas.

A inclusão de um conjunto de vídeos demonstrativos da ferramenta H5P foi outro dos assuntos focados como uma mais-valia preciosa na ajuda aos formandos nos módulos 3 e 4. A abordagem teórico-prática seguida como estratégia pedagógica pelos formadores foi considerada essencial para uma compreensão e justificação do trabalho final.

Globalmente, poder-se-á concluir que a avaliação pedagógica dos cursos de e-Conteúdos, segundo a metodologia apresentada e segundo os critérios de avaliação associados a cada marco pedagógico, pode considerar-se como bastante positiva, o que permitiu verificar a eficácia da conceção e validação deste Referencial de Formação Pedagógica de Formadores em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos).

REFERÊNCIAS

- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2000). *Multimedia for Learning: Methods and Development* (3rd Edition). Pearson.
- Almeida, M.A. (2007). *Situação da gestão do conhecimento em Portugal: estudo exploratório e práticas governamentais, académicas e empresariais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Aneti – Agenda Digital 2020 (2020), disponível em: <http://ue-tie.anetie.pt/pt-pt/2020-digital-agenda>
- Brandon Hall (2021). Disponível em: https://www.brandonhall.com/practice_area_Id.php
- Comissão europeia. (2018). *Proposta de Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas*. pp. 1-18, disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0272>
- Chamorro-Premuzic, T. (2017). “The Talent Delusion”, *Why Data, Not Intuition, Is the Key to Unloding Human Potential*”, Piatkus
- CHECK.point eLearning, European News, (2020). Disponível em: <https://www.checkpoint-elearning.de/check-point-elearning-european-news-20-08-2020>
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dias, P. (2004). *Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online*. In Dias, A. e Gomes, M. (coord.). *E-Learning para E-Formadores*. TecMinho, Universidade do Minho.
- DigCompEdu. (2018). “Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores”, disponível em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf

- Drucker, P. (2000). *Gestão do Conhecimento/Harvard Business Review*; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Easterby-Smith, M. (2005). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Malden (MA): Blackwell Publishing.
- eLearning papers / DG EAC. (2014). Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/elearning-papers-dg-eac>
- European Commission, (2021). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>
- European Commission, (2019). *Key competences for lifelong learning*. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
- Figueiredo, A. D. (2005). *Manage Learning in Virtual Settings – The Role of Context*. Londres. Information Sciences Publishing.
- Floridi, L. (2010). *Information: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Foddy, W. (1993). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511518201>
- IEFP & TecMinho, (2018). *Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)*. 1ª edição. Lisboa.
- IEFP & Instituto de Estudos Sociais e Económicos - IESE. (2020). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. 3ª edição. Lisboa.
- Harvard Business School Press (2001). *Harvard Business Review on Organizational Learning (1st ed.)*. Harvard Business Review Press.
- Horton, W. (1999). *Designing Web-Based Training: How to Teach Anyone Anything Anywhere Anytime: 1st (First) Edition.*, John Wiley and Sons, Inc.
- International Journal on E-Learning (IJEL). (2019). AACE. Disponível em: <https://www.aace.org/pubs/ijel/>
- International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). (2021). Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet>
- Jamali, Dima & Sidani, Yusuf & Zouein, Charbel. (2009). *The learning organization: Tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ*. Learning Organization, The. 16. 103-121. 10.1108/09696470910939198.
- Jashapara, A. (2004). *Knowledge Management: An Integrated Approach*, FT Prentice all, Harlow. ISBN 0273682989.
- Journal of Knowledge Management, Economics, and Information Technology (2021), Disponível em: <https://www.scientificpapers.org/>
- Lagarto, J. (2002). *Ensino a Distância e Formação Contínua*, INOFOR, Coleção de FaD e e-Learning
- Lockyer, L., Bennett, S., Agostinho, S., & Harper, B. (2008). *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies (Illustrated ed.)*. IGI Global.
- Masie Projects (2021). Disponível em: <https://www.masie.com>
- McGreal, R. (2007). *Online Education Using Learning Objects (Open and Flexible Learning)*. Routledge, ISBN 9780415416603.

- Neves, J. & Garrido, M. & Simoes, E. (2015)., Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática. Edições Sílabo.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. Managing for the long term: Best of HBR. Harvard Business Review.
- OECD (2018), Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016), Global Competency for an Inclusive World, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006, July). A State Leaders Action Guide to 21st Century Skills a new vision for education. Disponível em: http://apcrsi.pt/website/wp-content/uploads/20170317_Partnership_for_21st_Century_Learning.pdf
- OEB - Shaping the future of learning. (2021). OEB. Disponível em: <https://oeb.global/>
- Porter, L. (1997). “Creating the Virtual Classroom”, John Wiley & Sons, Inc.
- RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. (2021)
- Salmon, G (2004). E-moderating: the key to teaching and learning online, Routledge, London
- Santos, A., Peixinho, F., Moreira, L. (2014). “Projetos de e-Learning: Inovação, Implementação e Gestão”, FCA, Lidel
- Society for Learning Analytics Research. (2021). Disponível em: <https://www.solaresearch.org/>
- TecMinho. (2014). Carta da Qualidade para o e-Learning em Portugal, 360º Panorama e-Learning. Disponível em: <http://www.panoramaelearning.pt/qualidade/>
- Union, E. P. (2006). Key Competences for Lifelong Learning. Brussel. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- United States distance learning Association. (2021). Disponível em: <https://usdla.org/>
- World Economic Forum. (2015). The Global Competitiveness Report 2015–2016 (ISBN-13: 978-92-95044-99-9).
- World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRN COMO FORMA DE MITIGAR OS EFEITOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Andreilson Oliveira da SILVA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
andreilson.silva@escolar.ifrn.edu.br

Maria Aparecida dos Santos FERREIRA

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
maria.santos@ifrn.edu.br

Resumo: O presente estudo decorre da participação no projeto de pesquisa “Políticas de Financiamento da Educação no Brasil e Portugal em Tempos de Pandemia (2019 a 2021): prioridades e garantia do direito à educação” a partir da parceria firmada entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O Estudo teve como objetivo analisar as políticas de financiamento da educação, com ênfase nas ações e prioridades, na garantia do direito à educação em Tempos de Pandemia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. No Brasil, o direito à educação está garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. A pandemia de COVID-19 causou a ampliação das desigualdades socioeconômicas, principalmente, dentre os alunos em vulnerabilidade social. Os discentes tiveram de se readequar e precisaram ainda mais de equipamentos e de acesso à internet para participar das atividades acadêmicas remotas. O estudo analisou as ações desenvolvidas pela instituição, no âmbito da Assistência Estudantil, visando a permanência e o êxito dos estudantes na conclusão de seus cursos. A metodologia foi pautada pela pesquisa bibliográfica e documental. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte possui mais de 41.000 alunos matriculados com 91,8% em estado de vulnerabilidade social, dados do relatório de gestão da instituição do ano de 2021. Dentre as medidas tomadas no enfrentamento da pandemia no país, no período de março de 2020 a novembro de 2021, destaca-se a manutenção dos programas: alimentação escolar; formação profissional, auxílios eventuais e moradia; realização de atendimentos à saúde, distribuição de chips para conexão de celular e apoio a auxílios digitais. Apesar de ter sido importante, o atendimento realizado aos estudantes pelo IFRN, não foi suficiente, considerando, que, muitos alunos não conseguiram os auxílios para participarem das atividades remotas. Das 13.204 requisições para auxílios digitais 67% foram atendidas, 17%, foram indeferidas por não atenderem aos requisitos mínimos exigidos; 9% obtiveram deferimento, porém, o IFRN não tinha recursos suficientes para atender; 3%, apresentaram algum tipo de pendência na documentação e 4%, aguardam parecer dos setores do Serviço Social do IFRN.

Palavras-chave: Direito à Educação, Assistência Estudantil, COVID-19, Recursos Financeiros.

INTRODUÇÃO

No início de 2020, o mundo foi paralisado por uma pandemia, o alto grau de contágio do vírus COVID – 19 fez do isolamento social a forma mais eficiente de se evitar o contágio pela doença. Todas as instituições de todos os segmentos sentiram o impacto do isolamento social, em especial, as instituições de ensino que precisaram se readequar para continuar suas atividades acadêmicas através do ensino remoto. “Um ano atípico para as políticas educacionais foi o de 2020, que teve as atividades escolares interrompidas em função da pandemia do novo Coronavírus. Capaz de causar infecções respiratórias graves, o vírus impôs o cenário de distanciamento social que afetou as políticas de educação” (Oliveira et al, 2022).

O presente estudo decorre da participação no projeto de pesquisa “Políticas de Financiamento da Educação no Brasil e Portugal em Tempos de Pandemia (2019 a 2021): prioridades e garantia do direito à educação”, (Edital 14/2021 PROPI-ASERI/IFRN), em parceria com Instituto de Educação/ULisboa. O Estudo teve como objetivo analisar as políticas de financiamento da educação, com ênfase nas ações e prioridades,

na garantia do direito à educação em Tempos de Pandemia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, denominada Constituição Cidadã, adveio da pressão de múltiplos movimentos sociais culminando com a garantia de direitos sociais e políticos reivindicados durante a redemocratização. A educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é reconhecida como direito social para todos, garante e coloca como dever do Estado a oferta da educação pública.

O art. 205 define que, “[A] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Corroborando com as referidas determinações constitucionais, o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº, 9.394/96, garante esse direito mediante as ofertas: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 1996). A obrigatoriedade deve ainda atender:

- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Brasil, 1996).

A LDB expressa a obrigatoriedade da oferta educacional pública e gratuita todas as faixas etárias, inclusive para aqueles estudantes que não concluíram na idade própria os estudos da educação básica, até 17 anos. A lei faz uma cobertura bem expressiva da garantia à educação inclusive para pessoas com deficiências. Em seu artigo 206 a CF 1988 “discorre sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sem a qual, o processo de ensino pode ser prejudicado” (Castilho & Silva, 2020).

Autores como Cury(2002), Freire (2013), Paiva (1997), Ferreira (2014), Martins (2019) apontam o reconhecimento, pela Carta Magna de 1988, da educação como um dos direitos sociais para todos enquanto dever do Estado e da família. Destacam ainda que esse direito só pode ser garantido através do desenvolvimento de políticas públicas e o necessário financiamento da educação.

De acordo com Imperatori (2017), a LDB além de estabelecer as diretrizes de diferentes níveis de educação também apresentou pontos que possuíam relação direta à assistência dos estudantes na educação.

O MEC promoveu medidas emergenciais para reduzir as perdas decorrentes da suspensão de aulas presenciais em todo o país. Nessa linha, a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), composta por 70 instituições, desenvolveu ações para o enfrentamento da pandemia no país. As instituições que fazem parte da RFEPCT, são autarquias públicas especializadas na oferta de Educação Profissional, recebem financiamento público de responsabilidade constitucional do governo federal, e, dentre esses recursos, existe uma parcela destinada à AE (Silva e Ferreira, 2021).

“De acordo com o Relatório de Atividades do MEC, que apresenta medidas empenhadas pelo governo federal entre março de 2020 e março de 2021, a pasta recebeu, por meio de Medidas Provisórias decorrentes de ação orçamentária, incentivos financeiros para custear ações de enfrentamento às adversidades ocasionadas pela pandemia de Covid-19” (Oliveira et al, 2022).

O IFRN faz parte da RFEPCT e caracteriza-se por ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Localizado no estado do Rio Grande do Norte, nordeste brasileiro, composto por 22 campi e uma Reitoria, possui 41.260 alunos matriculados dentre os quais 91,8% em estado de vulnerabilidade social (IFRN, 2021).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído através do Decreto nº 7.234/2010 com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal propõe acolhimento prioritário a estudantes originários de escola pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (Brasil, 2010). De acordo com estudos realizados por Ferreira & Santos (2011), a Assistência Estudantil pode ser entendida como um conjunto de ações disponíveis aos estudantes que possui como desígnio a democratização do ensino e beneficie ao discente, formas de continuar e finalizar sua atividade escolar.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Como procedimento metodológico optou-se pela pesquisa bibliográfica, que pode ser definida como a pesquisa alicerçada em materiais já elaborados, composta majoritariamente de livros e artigos científicos (Gil, 2008). Valeu-se também da utilização da pesquisa documental, se assemelha muito com a bibliográfica, entretanto, se diferencia pela natureza das fontes, neste tipo, os materiais ainda não receberam um tratamento esmiuçado ou ainda podem sofrer alterações a depender do objeto da pesquisa (Gil, 2008).

Dentre a pesquisa realizada destacamos as obras dos autores Cury(2002), Paiva (2005), Ferreira (2014). Martins (2019) fundamentais para o entendimento do direito à educação prevista na CF 88 brasileira e dos autores Matta et al (2021), Lima et al (2020) e Werneck & carvalho (2020), Brasil (2020) acerca da pandemia de COVID-19.

Assim foi analisada a legislação nacional quanto ao direito à educação, Constituição Federal de 1988 e Lei nº 9. 394/96 e quanto as medidas emergenciais de enfrentamento à pandemia, tais como, Lei nº 14.314/2020, Lei Complementar nº 191/2020, Lei nº 14.218/2021; Lei nº 13.987/2020, Medida Provisória nº 934/2020, Portaria nº 661/2021, Portaria nº 491/2020, Portaria nº 343/2020, dentre outras. Quanto a coleta de dados sobre o IFRN se observou o relatório de gestão de 2021, consultas no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFRN e foi utilizado, também, o canal da instituição para solicitar informações sobre o número de atendimentos e desenvolvimento das ações valendo-se da Lei de Acesso à

Informação Brasileira (Lei 12.527/2011) que regula o acesso público às informações relacionadas ao fazer das instituições públicas.

RESULTADOS

Os efeitos da pandemia de covid-19 causaram mais desigualdades socioeconômicas dentre os alunos em vulnerabilidade social, dificultando a permanência, em aulas não presenciais (Oliveira & Chaves, 2020). Os alunos passaram a necessitar da utilização de equipamentos e acesso à internet para acompanhar as atividades remotas (Castro et al, 2020).

O MEC realizou diversas ações para mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19 junto às instituições de ensino, dentre as quais destacamos: autorização para as instituições federais de ensino utilizarem a educação à distância; flexibilizou a quantidade de dias letivos dos calendários acadêmicos; autorizou a distribuição de alimentos adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis; manutenção de bolsas aos estudantes; liberação de recursos específicos para aquisição de insumos para o desenvolvimentos de produtos e pesquisas que auxiliassem no enfrentamento à pandemia.

Dentre as medidas tomadas pelo IFRN para mitigar os efeitos da pandemia e garantir o direito à educação, com foco na Assistência Estudantil, no período de março de 2020 a março de 2021, destaca-se a manutenção dos programas de formação profissional, auxílio eventual e moradia com a concessão de 10.611 bolsas de apoio aos estudantes, além da realização de 4.635 atendimentos à saúde e alimentação escolar, com distribuição de mais de 20.000 cestas básicas e atendimento à cerca de 12.800 alunos.

Para proporcionar um apoio específico para os alunos acompanharem aulas remotas o Conselho Superior (CONSUP) do IFRN aprovou a partir da Resolução 41/2020 - CONSUP/IFRN de agosto de 2020, 03 Auxílios Emergenciais de Assistência Estudantil no contexto do ensino remoto:

I – Auxílio para aquisição de serviço de internet: auxílio financeiro ofertado aos(às) estudantes que não possuem condições adequadas de acesso à internet para as aulas remotas, no valor mensal de até R\$ 100,00 (cem reais), de forma a permitir o acesso integral aos conteúdos acadêmicos enquanto durarem as atividades remotas;

II - Auxílio financeiro para aquisição de dispositivo eletrônico: auxílio pecuniário ofertado aos(às) estudantes que não possuem condições financeiras para fins de aquisição de dispositivo eletrônico para acompanhamento das aulas remotas (tablet ou computador, exceto smartphones, de acordo com as especificações apresentadas em edital). Esse auxílio será concedido em parcela única no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

III - Auxílio para material didático-pedagógico: auxílio financeiro para a aquisição de materiais necessários a uma adaptação imposta pela realidade do ensino remoto ao(à) estudante, seja pela existência de alguma necessidade educacional específica, seja oriunda das próprias condições de acesso a bens e serviços já enfrentadas pelo(a) estudante. Esse auxílio será concedido no valor de até R\$ 400,00 (quatrocentos reais), em parcela única (IFRN, 2020).

Dados gerenciais presentes no Módulo de Serviço Social – Programas de Auxílios Emergenciais do Sistema de Administração Pública do IFRN dão conta de que para esses auxílios durante a pandemia ocorreram 13.204 solicitações de estudantes conforme distribuição apresentada na figura 01.

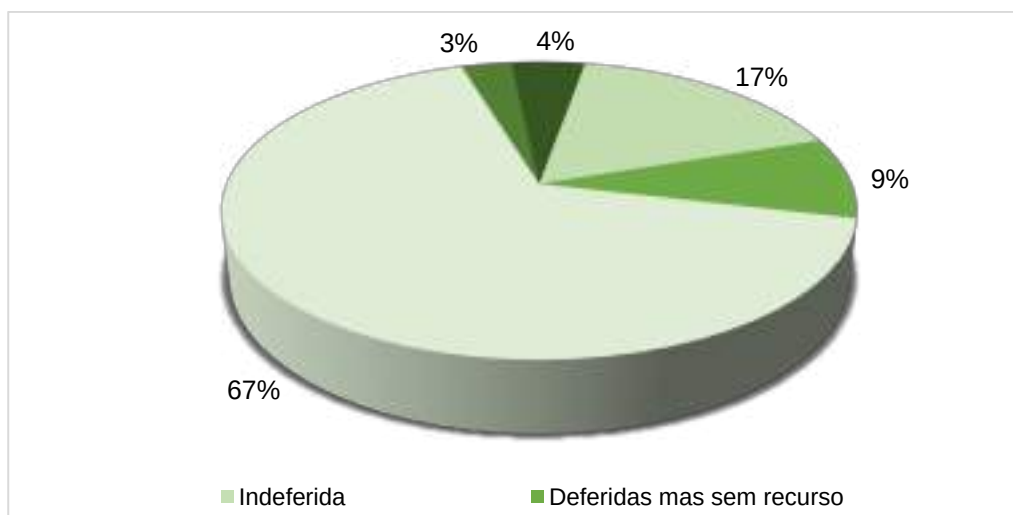


Figura 01. Situação das solicitações de auxílios digitais realizadas pelos estudantes do IFRN, 2020-2021.

Fonte: Módulo de Serviço Social – Programas de Auxílios Emergenciais do Sistema de Administração Pública do IFRN, acesso em março de 2022. Organizado pelos autores.

Pela figura se percebe que a maioria das requisições foram atendidas, 8.793, cerca de 67% do total; 2.252, 17%, foram indeferidas por não atenderem aos requisitos mínimos exigidos; 1.169 das solicitações, 9%, tiveram deferimento, porém, o IFRN não tinha recursos suficientes para atender a demanda; 401 requerimentos, 3%, apresentaram pendências na documentação e 589 solicitações, 4%, aguardam parecer dos setores do Serviço Social do IFRN.

O percentual de 9% do número de solicitações de estudantes para algum tipo de apoio emergencial e que deixaram de ser beneficiados devido à Instituição não dispor de recursos suficientes poderia ser muito maior, provavelmente quase o dobro, uma vez que, 7% dos estudantes não acrescentaram algum documento exigido ou não possuem ainda o parecer de avaliação no sistema.

A tabela 01 apresenta as informações de atendimento para esses três auxílios criados especificamente para o combate à pandemia nos anos de 2020 e 2021. Apesar de ter sido solicitado através da lei de acesso à informação três *campi* do IFRN apresentaram as informações de maneira incompleta, mesmo assim é possível ter uma ideia do atendimento realizado pela instituição.

Observando o volume de recursos aplicados pelo IFRN dos R\$ 20.279.300,66 empenhados para ações da AE, 49,7% foram para custear esses auxílios emergenciais, (IFRN, 2021). Em relação ao ano de 2021 o orçamento previsto foi de R\$ 15.627.009,00 para ações da AE, desses, foram empenhados 30,12% com o objetivo de custear esse tipo de auxílio.

Auxílio	2020			2021		
	Alunos atendidos ¹	Recursos empenhados (R\$)	Recursos Pagos (R\$)	Alunos atendidos ²	Recursos empenhados (R\$)	Recursos Pagos (R\$)
Serviço de Internet	2.257	1.257.055,04	1.132.631,09	2107	2.277.236,97	1.887.548,61
Aquisição de equipamentos	5.932	8.806.298,51	8.622.638,91	2401	2.408.580,80	3.143.918,48
Material didático-pedagógico	45	23.606,33	21.406,33	22	21.369,76	9.880,00
Total	8.234	10.086.959,88	9.776.676,33	4530	4.707.187,53	5.041.347,09

Tabela 01. Recursos empenhados e pagos pelo IFRN nos auxílios emergenciais 2020 e 2021.

Fonte: Solicitado pelos autores a partir da lei 12.527/2011 – organização dos autores.

Recursos empenhados são aqueles em que os órgãos públicos reservam para efetivar algum pagamento que foi planejado em um determinado ano e o valor de recursos pagos são aqueles em que efetivamente o dinheiro é transferido para as contas dos destinatários.

O número de alunos contemplados em 2021 é 44,9% menor que em 2020, isso se deu porque a maioria dos estudantes, 72,04% dos contemplados em 2020, receberam auxílio para aquisição de equipamentos e permaneceram estudando ainda em 2021 sem necessitar solicitar novamente esse auxílio. Um outro ponto importante a ser destacado é que os recursos recebidos pelo IFRN para ações da AE tiveram um corte expressivo de 22,9% entre 2020 e 2021.

CONCLUSÃO

O IFRN pagou efetivamente em 2020, 96,9% do recurso empenhado que estava planejado aos auxílios emergenciais e deixou cerca de 3,1% para efetivar o pagamento no ano subsequente. Já em 2021, aparece o valor de 107% efetivamente pago em relação ao empenhado inicialmente, esse valor superior a 100% do previsto, se dá devido a recursos que foram pagos em 2021 mas que tiveram seu empenho em 2020 (Tabela 01).

Uma ação que foi capitaneada diretamente pelo MEC mas executada pelo IFRN foi o projeto “alunos conectados” que consistia na distribuição de chips de telefonia de forma gratuita aos estudantes para facilitar a conexão dos mesmos à internet e permitir o acesso às atividades remotas. Foram distribuídos aos alunos 445 chips em 2020 (R\$ 6.007,00 investidos) e 890 em 2021 (R\$ 12.015,00 investidos).

Apesar de reconhecer a importância da ação realizada pelo MEC, essa ação teve pouco impacto, pois a rede de telefonia nas cidades mais distantes dos grandes centros ou nas áreas rurais não funcionam bem e o IFRN possui grande parte de suas unidades distribuídas por essas regiões.

Os resultados aqui apresentados nesse estudo demonstraram o zelo com a vida e a responsabilidade do IFRN em proporcionar aos seus alunos o acesso e garantia de uma educação de qualidade. Entretanto, apesar de ter sido fundamental, o atendimento realizado pelo IFRN, não foi suficiente, considerando, que, muito dos alunos que solicitaram não conseguiram o auxílio emergencial para poderem acompanhar as atividades remotas.

Os resultados poderiam ter sido muito mais efetivos se não fossem os cortes orçamentários realizados pelo governo federal brasileiro para a manutenção das instituições que compõem a RFEPCT.

¹ 19,96% do total de alunos matriculados em 2020 (IFRN, 2021).

² 13% do total de alunos matriculados em 2021 (SUAP, 2022).

REFERÊNCIAS

- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.
- Brasil (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 fev. 2022.
- Brasil (2019). Ministério da Saúde. Painel de casos de doença pelo coronavírus (COVID-19) no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde. acessado em 8 dez. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.
- Castilho, M. L.; Silva, C. N. N. da (2020). A COVID-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18 - 34. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- Castro, F. L. de; Costa, R. B. da; Fonseca, P. G. & Calado, J. E. de S. (2020). Assistência Estudantil em Tempos de Pandemia: uma Análise da Execução Orçamentária de uma Instituição Federal de Ensino. Id on Line Rev.Mult. Psic., vol.14, n.53, p. 355-368.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116..
- Fernandes, C. (2021). IFRN completa um ano de distanciamento social. IFRN. Natal/RN. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/um-ano-de-distanciamento>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2021). Relatório de gestão do exercício de 2016 a 2020. Natal. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Oliveira, W. A. & Chaves, S. N. (2020). Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid19: uma revisão bibliográfica. Revista de Saúde – RSF, Brasília, v. 7, n. 2, EDIÇÃO ESPECIAL – COVID-19 2020. Disponível em: <http://revista.faciplac.edu.br/index.php/RSF/article/view/643>. Acesso em: 30 out. 2020.
- Liberati, W. D. (2004). Conteúdo material do direito à educação escolar. In: _____ (Org.). Direito à educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros. p. 207-271
- Matta, G.C., Rego, S., Souto, E.P., and Segata, J. (2021), eds. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- Martins, P. de S. (2019). O direito à educação na Carta Cidadã. Revista de Informação Legislativa: RIL, Brasília, DF, v. 56, n. 221, p. 223-246. Disponível em https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n_221_p223. Acesso em 01 fev. 2022.

- Paiva, J. (2005). Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos. 480 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Oliveira, R. I. da S.; Silva, J. D.; Chagas, K. K. N. & Ferreira, M. A. dos S. (2022). Financiamento das ações do Ministério da Educação para enfrentamento à pandemia de COVID-19 no Brasil. Anais do Encontro Anual da FINEDUCA, Online, Brasil, 9.
- Silva, A. O. da. & Ferreira, M. A. dos S. (2021). Financiamento da Assistência Estudantil do IFRN: uma relação entre as matrículas e os recursos planejados (2014 a 2019). Revista Fineduca. Porto Alegre, v.11, n. 19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/106364>. Acesso em: 02 mar. 2022
- Werneck, G. L.; Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020.

REPRESENTAÇÕES & PRÁTICAS DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA EM FOCO

Lourdes Helena da Silva

Universidade Federal de Viçosa

lhsilva@ufv.br

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola

diegoduartegeo@gmail.com

Élida Lopes Miranda

Universidade Federal de Viçosa

elida.miranda@ufv.br

Resumo: As Licenciaturas em Educação do Campo se expandiram recentemente no território brasileiro, com a implementação de 42 cursos de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior. No contexto destes cursos, nosso estudo privilegiou a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, com o objetivo de analisar o processo de formação por alternância implementado pelo curso, a partir das avaliações de seus educandos que atuavam como monitores de Escolas Família Agrícola. Em termos metodológicos, os dados foram obtidos a partir dos procedimentos técnicos da pesquisa documental e bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove educandos do curso. Por sua vez, os dados obtidos foram submetidos aos procedimentos técnicos do método Análise de Conteúdo. Dentre o conjunto dos resultados do estudo, as análises das avaliações construídas pelos entrevistados nos possibilitaram identificar potencialidades e desafios enfrentados pelo curso, sobretudo no que diz respeito ao processo de implementação e consolidação da sua proposta pedagógica de formação por alternância.

Palavras-chave: Formação por Alternância no Ensino Superior, Licenciaturas em Educação do Campo, Monitores de Escolas Família Agrícola.

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo da pesquisa intitulada *A Licenciatura em Educação do Campo da UFV & A Formação dos Monitores de Escolas Família Agrícola*, que analisou as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa para a formação de monitores das Escolas Família Agrícola (EFAs). É importante ressaltar que o processo de formação vivenciado pelos educandos/monitores assume importância pelo fato de que muitos deles não possuíam formação superior e/ou, quando possuíam, não eram em cursos específicos para a formação de educadores do campo. Acrescenta-se ainda que um dos pilares da proposta das EFAs é a Pedagogia da Alternância, considerada como um instrumento que possibilita assumir a realidade de vida dos estudantes como ponto de partida de todo processo formativo, em uma dinâmica que busca sistematicamente vincular os conhecimentos oriundos dessa realidade dos educandos em suas famílias, comunidades e territórios com os conhecimentos construídos no cotidiano escolar (Silva, 2012).

Nesse contexto, torna-se necessário um processo de formação dos monitores que além de favorecer uma compreensão da dinâmica pedagógica da Alternância, também possibilite aos educadores o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que extrapolem as atividades realizadas no interior das salas de aula (Begnami, 2003). Isso deve ocorrer porque, além dos conteúdos do currículo escolar obrigatório, os monitores também são responsáveis pela orientação e acompanhamento dos estudantes,

tanto nas atividades realizadas no interior das EFAs durante o Tempo Escola, quanto nas atividades externas em suas comunidades, durante o Tempo Comunidade.

Em termos metodológicos, a pesquisa combinou vários procedimentos técnicos para a coleta e análise de dados. Inicialmente, aplicamos um questionário aos 79 educandos da turma de 2014 que estavam matriculados no primeiro semestre de 2017. Foram identificados 13 educandos/monitores e desse conjunto, 12 educandos responderam ao questionário para caracterização socioprofissional do grupo, sendo que 09 deles atuavam em EFAs antes do ingresso na Licena e 05 iniciaram a atuação após o ingresso no curso. Visando a identificação das contribuições da Licena à prática pedagógica dos monitores de EFAs, selecionamos os 09 educandos com atuação nas EFAs anterior ao ingresso no curso como amostra para realização das entrevistas, que posteriormente foram submetidas aos procedimentos técnicos do método Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Com o propósito de socialização dos resultados do nosso estudo, o presente artigo foi estruturado em três seções: na primeira, a partir de uma revisão da literatura, apresentamos as LEdoCs enquanto política de formação de educadores do campo, destacando sua proposta pedagógica de formação por alternância; na segunda, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, descrevemos e analisamos as avaliações construídas pelos estudantes, monitores de EFAs, sobre o processo de formação por alternância vivenciado na Licena; na quarta e última seção, apresentamos nossas considerações finais.

AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O percurso histórico que possibilitou a criação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) foi marcado por inúmeras mobilizações e lutas dos movimentos camponeses, na busca de garantir uma educação de qualidade para os povos do campo: lutas seja pela criação de novas escolas no campo e/ou pelo não fechamento das existentes, seja pela ampliação do nível de escolarização das escolas em funcionamento e, principalmente, pela criação de cursos de formação de educadores do campo (Molina & Sá, 2012).

Na origem desta trajetória de reivindicações e lutas dos movimentos camponeses para garantir o cumprimento das pautas elaboradas na “II Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, Molina e Sá (2012) destacam a constituição, no ano de 2005, de um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração dessas proposições, visando auxiliar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a negociar junto ao Ministério da Educação a criação de uma política pública de formação de educadores do Campo. Esse GT foi constituído por representantes de diversos movimentos sociais e sindicais, como o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, em parceria com a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Minas Gerais, o Fórum Nacional de Educação do Campo, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a Secretaria Nacional da Juventude, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Brasil, 2013). Uma das conquistas deste GT foi a criação no âmbito do MEC, no ano de 2006, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de promover a formação de educadores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas de educação básica do campo (Santos, 2012). Essa

política viabilizou, a partir de 2007, a criação em caráter experimental, de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em quatro universidades públicas indicadas pelos movimentos camponeses. Foram elas: a Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe (Molina, 2015; Molina & Antunes-Rocha, 2014). As experiências acumuladas por essas universidades possibilitaram com que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) ampliasse a oferta desses cursos, por meio de editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, que convocaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a oferecerem novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esses editais contribuíram para que, até o ano de 2010, outras 30 IES ofertassem o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Molina & Sá, 2012). Posteriormente, no ano de 2012, a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e, ainda, a incorporação do Procampo ao Pronacampo, criou condições favoráveis ao lançamento do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI n.º 02/2012, impulsionando um aumento significativo dos cursos de formação de educadores do campo, com a criação de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na sociedade brasileira (Molina, 2015).

As LEdoCs são, portanto, experiências de graduação presencial recentes nas IES, com o propósito de promover a formação inicial de educadores comprometidos com as lutas dos movimentos camponeses e capazes de desenvolverem práticas e teorias que contribuam para a organização de uma educação articulada aos modos de vida dos povos do campo (Molina & Sá, 2011). São cursos de graduação que buscam formar educadores que já atuam nas escolas do campo e não possuem formação em nível superior, como os monitores das EFAs, assim como educadores e lideranças que atuam na gestão de espaços escolares e não escolares em parceria com os movimentos camponeses (Santos, 2012).

Como política de formação de educadores do campo, as LEdoCs visam, ainda, habilitar os sujeitos do campo para uma atuação profissional capaz de articular os processos educativos escolares aos processos comunitários, de maneira a integrar o mundo da vida cotidiana ao mundo da vida escolar. Buscando construir essa articulação, a proposta educativa das LEdoCs apresenta um currículo organizado por áreas de conhecimento para a docência multidisciplinar por meio da alternância, articulada entre Tempo Universidade, que são os períodos de formação presencial que ocorrem nas IES, e Tempo Comunidade, os períodos de formação presencial realizadas nos territórios educativos dos estudantes desses cursos (Brasil, 2012). A formação por áreas do conhecimento das LEdoCs é uma estratégia que tem o propósito de envolver todas as dimensões educativas e, assim, contribuir para a formação de educadores capazes de promover transformações nas escolas do/no campo (Caldart, 2011).

Por sua vez, a formação por alternância das LEdoCs teve originalmente sua fundamentação nos princípios da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Segundo Farias (2019, p. 113), o movimento da Educação do Campo “vem reelaborando a alternância a partir dos seus próprios princípios teóricos e metodológicos, tendo como grande referência a especificidade e a diversidade dos povos trabalhadores do campo”. No âmbito das LEdoCs, a formação por alternância assume como propósito uma formação de educadores a partir de um processo educativo que seja capaz de integrar as especificidades, demandas e realidades de vida e trabalho dos povos do campo. A proposta de uma articulação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade visa, além de favorecer o ingresso e permanência dos povos do campo nas universidades públicas sem exigir uma ruptura com a realidade de vida e de trabalho destes sujeitos, promover um processo educativo capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre as multivariadas

realidades sociais do campo no Brasil (Molina & Sá, 2012) e, sob essa perspectiva, tornar as LEdoCs instrumentos de aproximação das universidades aos processos de produção de conhecimentos existentes nos territórios camponeses.

A alternância nas LEdoCs visa, assim, construir uma articulação entre universidade-território e teoria-prática, fornecendo estratégias pedagógicas aos estudantes para que eles possam compreender e intervir sobre os problemas vivenciados tanto no meio escolar de atuação quanto no meio social de vida e trabalho (Molina & Antunes-Rocha, 2014). Acrescente-se, ainda, que essa busca de uma maior articulação entre escola e território nas Licenciaturas em Educação do Campo também tem como propósito a “construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (Antunes-Rocha, Diniz & Oliveira, 2011, p. 22). Explicita-se, assim, uma concepção de campo e de sociedade que – em oposição aos princípios capitalistas que reconhecem o campo apenas como mercadoria e desqualificam os seus sujeitos e os seus modos de vida e de trabalho; reconhece e valoriza as práticas culturais e sociais construídas pelos povos do campo, suas organizações e movimentos. Sob essa perspectiva, os processos formativos das LEdoCs apresentam contribuições para potencializar as escolas do campo e contribuir com os processos de valorização dos modos de vida, cultura e trabalho dos povos do campo (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

A ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS/MONITORES DE EFAs

Nas avaliações construídas sobre a Alternância na Licena, 04 dos 09 educandos/monitores destacaram tanto as potencialidades desta dinâmica pedagógica, enquanto 05 dos 09 destacaram os desafios enfrentados ao longo do curso. Enquanto potencialidades, foram destacados dois aspectos centrais: o corpo docente (02/04) e o ritmo da Alternância do curso (01/04). 01 educando/monitor avaliou positivamente o processo de formação por Alternância vivenciado na Licena, todavia, não justificou sua resposta. Em relação ao corpo docente, os educandos/monitores ressaltaram o comprometimento dos educadores do curso, destacando o empenho deles na implementação de processos educativos orientados pelos princípios da Educação do Campo, sobretudo os de valorização e defesa dos povos do campo. Em suas avaliações, os entrevistados mencionaram ainda o elevado nível da formação acadêmica e profissional dos docentes do curso, considerado como um fator que muito contribuiu para a implementação de práticas pedagógicas e de processos de ensino-aprendizagem que favoreciam uma melhor compreensão e apropriação dos conteúdos ministrados.

Eu avalio como ótima, porque a gente tem professores ótimos, que têm toda uma bagagem de conhecimento, têm toda uma boa formação. Eu avalio como ótima justamente porque eles têm como trazer o ensino até a gente, têm como trazer esse aprendizado. É ótima porque, até então, não deixaram a desejar. Eles têm um compromisso muito grande com a Educação do Campo. A gente vê isso, o empenho, o trabalho, todo um desenvolvimento muito bem elaborado. A gente leva essas pesquisas para casa, dá esse retorno, chega aqui são feitas essas Colocações em Comum. Então, assim, eu vejo essa possibilidade de várias coisas ao mesmo tempo (Monitor 8).

O nível de comprometimento e a elevada formação acadêmica e profissional do corpo docente do curso também foram aspectos destacados na pesquisa sobre os educadores da Licena (Lima, 2017). Em suas análises, Lima (2017) identificou que a totalidade dos docentes da Licena possuíam mestrado e mais de um terço deles tinha formação doutoral realizada em Programas de Pós-Graduação reconhecidos. Revelou

ainda que os docentes, antes do ingresso na Licena, tiveram experiências em atividades de ensino, pesquisa e extensão que possibilitaram forte envolvimento em ações de assessoria e parcerias com os sujeitos, movimentos e organizações camponesas. São, portanto, trajetórias sociais, acadêmicas e profissionais que consideramos ter contribuído para o envolvimento e comprometimento do grupo de docentes com os povos do campo em suas diferentes realidades, modos de vida, de trabalho e de lutas sociais. Acreditamos que esse envolvimento e vínculos são potencializadores tanto de uma qualidade da interação educativa dos educadores com os educandos, quanto do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade de vida e de luta desses sujeitos.

A avaliação do ritmo da Alternância como uma potencialidade do curso, por sua vez, destacou a periodicidade dos Tempos Universidade da Licena e sua adequação ao calendário do Tempo Escola da EFA de atuação como o fator que contribuiu para viabilizar o acesso e permanência dos educandos/monitores não apenas no ensino superior, mas em um curso específico de formação de educadores do campo, sem a necessidade de abandonar a docência e as atividades desenvolvidas na agricultura familiar. Sob essa perspectiva, o ritmo da Alternância na Licena foi considerado como um potencial, pela possibilidade de conciliação do processo de formação com o exercício da profissão docente e de agricultor familiar.

No início, eu achei até estranho, porque é questão de hábito mesmo. Eu estava habituado àquele negócio de uma semana em casa, uma semana na escola. Aí venho para Licena e passa uma semana aqui e um mês em casa, no espaço comunitário da gente. Depois, duas semanas aqui. Então isso dá um estranhamento inicial [...]. E pensando assim, muitos também têm um vínculo com o trabalho, não são educandos do ensino médio que tem como prioridade o estudo. Nós também temos a função de trabalho nosso. Então, o ritmo de Alternância, hoje, eu avalio como muito bom. Melhor do que quando a gente iniciou. (Monitor 3).

Em relação ao ritmo da Alternância, torna-se importante ressaltar que os educandos da primeira turma da Licena vivenciaram, ao longo do curso, diferentes ritmos de Alternância. Assim, enquanto no primeiro ano da formação a organização curricular foi constituída semestralmente por quatro Tempos Universidade, três Tempos Comunidade e um Acompanhamento do Tempo Comunidade, nos três anos posteriores, esse ritmo foi alterado para três Tempos Universidade, dois Tempos Comunidade e um Acompanhamento do Tempo Comunidade. Foram alterações e mudanças no ritmo da Alternância que buscavam a afirmação de um dos propósitos das Licenciaturas em Educação do Campo: criar as condições para que os sujeitos do campo, que atuam em escolas no meio rural, tenham acesso e permanência no ensino superior, sem a necessidade de abandono de suas funções docentes e, conseqüentemente, de saída do campo (Molina, 2017). No tocante à atuação profissional, torna-se necessário reiterar que os 09 educandos/monitores entrevistados, além da atuação comum como monitores de EFAs e como integrantes de movimentos e organizações sociais em seus territórios de origem, também trabalhavam concomitantemente na agricultura familiar (08 dos 09) e na educação básica (01 dos 09), em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Quanto aos desafios vivenciados pelos educandos/monitores no processo de formação por Alternância, as avaliações construídas por eles destacaram aspectos relacionados tanto ao ritmo da Alternância (destacado por 04 dos 05), quanto ao corpo docente do curso (destacado por 01 dos 05). Nas avaliações que destacaram como desafio o ritmo da Alternância do curso, os entrevistados indicaram que principalmente no primeiro ano do curso, existiam conflitos entre os períodos de Tempos Universidade da Licena e os Tempos Escola das EFAs de atuação. Essas avaliações, de maneira geral, destacaram a

presença de conflitos entre os calendários escolares da Licena e das EFAs, o que gerou dificuldades diversas na atuação dos educandos como monitores, como ausência nas aulas nas EFAs, necessidade de substituições, realização de acordos com a direção da EFA, reposição das aulas, dentre outras questões. Suas avaliações destacaram ainda que o ritmo da Alternância da Licena também contribuiu para um aumento significativo do volume de atividades acadêmicas durante os Tempos Comunidade, gerando além das dificuldades na atuação nas EFAs, dificuldades nas atividades de produção da agricultura familiar. Identificamos, assim, um reconhecimento e avaliação comum entre os educandos/monitores de que o ritmo da Alternância adotado no início do curso gerou prejuízos tanto em âmbito da atuação profissional nas EFAs, quanto nas unidades de produção agrícola familiar.

A Alternância da Licena tem um lado negativo, que a gente tem uma sobrecarga de trabalho para o Tempo Comunidade. Mas eu entendo que o Tempo Comunidade é encaixado nas práticas de registro e tal. É necessário que seja dessa forma. Mas na maioria das vezes, eu vejo que as outras licenciaturas, até mesmo a Lecampo [Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais], elas organizavam melhor os Tempos Comunidade, os estudantes passavam menos tempo nas Instituições de Ensino e podiam dedicar mais tempo, visando que você está formando em educador do campo, principalmente para atuar nas EFAs. Então, eu vejo que o calendário da Alternância da Licena é meio desfavorecido para o monitor de EFA, lembrando que a gente vive na EFA. Toda vez que eu venho para cá eu tenho que colocar uma pessoa no meu lugar e eu não acho isso muito legal. (Monitora 01).

Ainda sobre o ritmo da Alternância na Licena, vale destacar que, enquanto 04 educandos/monitores avaliaram a organização dos tempos formativos como sendo um desafio para o processo de formação, 01 entrevistado avaliou essa dinâmica pedagógica como sendo uma das potencialidades do curso. Foram avaliações que, embora aparentemente possam parecer contraditórias, revelaram lógicas distintas de compreensão dos entrevistados. Assim, enquanto 01 entrevistado destacou o ritmo da Alternância na Licena como sendo uma condição favorável para a inserção e permanência dos sujeitos do campo no ensino superior, sem prejuízos de suas atividades profissionais, 04 educandos destacaram o ritmo de Alternância do curso, na especificidade da organização dos Tempos Universidade, como sendo um fator comprometedor do desenvolvimento de suas atribuições profissionais como monitores de EFAs.

No conjunto, essas avaliações dos estudantes da Licena revelaram, entre outros aspectos, que a organização do ritmo de Alternância no curso enfrenta desafios diversos. Um deles refere-se à constituição de um ritmo de Alternância que seja capaz de viabilizar a inserção e a permanência dos diversos sujeitos que integram o curso – sejam eles agricultores familiares, egressos de escolas do campo, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas ou outros educandos de diferentes regiões dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Bahia (Lopes, 2016; Carvalho, 2017) – e não apenas dos educandos atuantes como monitores de EFAs. Outro desafio refere-se à necessidade de compatibilização do ritmo da Alternância do curso com a realidade organizacional da UFV, considerando que os tempos e os ritmos do processo de formação devem ser constituídos em consonância com as condições disponibilizadas pela Universidade para a permanência dos educandos no *campus* durante os Tempos Universidade. Essas condições envolvem a adequação do ritmo de Alternância ao calendário da graduação da UFV, à disponibilidade de hospedagem no *campus* e ao acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, museus, salas de aula, dentre outros elementos. Por fim, um terceiro desafio relacionava-se às diferentes realidades dos educandos profissionais da educação – muito particularmente, dos monitores de EFAs que trabalhavam com calendários escolares muito específicos, o que constituía um fator que

inviabilizava a construção de um calendário de Tempos Universidade capaz de compatibilizar todas as realidades e demandas individuais. Em relação à particularidade das EFAs, é importante esclarecer que a elaboração do calendário escolar de cada Escola Família Agrícola assume como diretriz o contexto e a realidade local da instituição e dos seus parceiros – famílias, movimentos e organizações sociais e Instituições Públicas de Ensino Superior, dentre outras instituições, o que confere a cada uma dessas instituições escolares autonomia para definir o seu calendário escolar, assim como os períodos de Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Quanto à avaliação que atribuiu ao corpo docente o desafio vivenciado no processo de formação na Licena, o educando/monitor enfatizou as dificuldades enfrentadas pelos docentes nos primeiros semestres de implantação do curso, especificamente para uma articulação entre os conteúdos teóricos das disciplinas acadêmicas e os conteúdos e saberes oriundos das experiências dos educandos. Na compreensão do entrevistado, essa dificuldade era decorrente do fato dos educadores do curso não possuírem experiências anteriores na formação por Alternância e, diferentemente dos educandos monitores das EFAs, não possuírem um conhecimento aprofundado sobre os princípios desta dinâmica pedagógica.

Com relação à pedagogia, eu não sei hoje como estão as outras turmas, mas a nossa turma, como foi a primeira, temos que sempre frisar isso, a maioria dos nossos educadores não estavam preparados e muito menos capacitados para trabalhar. Eles estavam aprendendo ainda essa questão da Alternância. [...]. (Monitor 7).

Nesse aspecto, torna-se importante destacar que mesmo dentre as avaliações que anteriormente destacaram a qualificação e o comprometimento dos docentes da Licena como sendo uma das potencialidades do processo de formação, existia um reconhecimento das dificuldades vivenciadas pelos educadores do curso na fase de implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV, principalmente na integração entre os conteúdos científicos e os conteúdos e saberes oriundos da vida e trabalho dos educandos. Dificuldades que, conforme destacado por Lima (2017), foram sendo superadas à medida em que o curso foi se consolidando na Instituição. E nesse processo, o envolvimento anterior dos docentes em atividades diversas no contexto da agricultura familiar e dos movimentos camponeses, assim como as experiências de intervenções culturais e com metodologias participativas, dentre outras atividades que revelaram aproximações e vínculos com a realidade do campo brasileiro, foram fundamentais para a ancoragem das representações e das práticas pedagógicas que foram sendo paulatinamente construídas ao longo da história do curso na UFV.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As avaliações construídas pelos estudantes revelaram, de maneira geral, como uma política pública implementada em parceria e diálogo com os movimentos e organizações camponesas, a despeito dos desafios e dificuldades enfrentadas, têm possibilitado uma formação de educadores do campo habilitados em Ciências da Natureza sob uma perspectiva de valorização e respeito aos modos de vida, de trabalho, a cultura e as lutas dos sujeitos do campo. Uma formação que, na afirmação do direito dos camponeses a uma escola do campo, tem buscado construir práticas pedagógicas alicerçadas no diálogo, troca de saberes e construção coletiva do conhecimento. Assim, podemos inferir que a formação na Licena tem contribuído, dentre outros aspectos destacados pelos educandos/monitores, para a afirmação dos princípios do movimento da educação do Campo, particularmente a defesa de acesso e permanência dos educadores do campo.

É sob esta perspectiva que gostaríamos de considerar as potencialidades e os desafios identificados pelos educandos/monitores de EFAs, no processo da formação por alternância vivenciado na Licena. Assim, enquanto a qualificação do corpo docente e o ritmo de alternância do curso foram identificados como potencialidades do processo de formação; a ausência de experiência anterior do corpo docente na alternância e o ritmo desta dinâmica pedagógica também foram considerados como aspectos desafiadores da formação vivenciada na Licena. Se, de início, as avaliações são convergentes nas referências ao corpo docente e ao ritmo da alternância, consideradas, simultaneamente, como potencialidades e como desafios do curso; uma análise mais aprofundada sobre cada um destes aspectos nos revelou a presença de lógicas distintas e não contraditórias entre estes aspectos.

Assim, como potencialidades, enquanto a referência ao corpo docente da Licena destacou o comprometimento e a formação acadêmica dos educadores do curso; as referências ao ritmo da alternância destacaram que a utilização desta dinâmica pedagógica para os estudantes, monitores das EFAs, favorece a inserção e permanência no ensino superior, sem prejuízos para as suas atividades profissionais nestas escolas e na produção da agricultura familiar. Por outro lado, como desafios do processo de formação, enquanto as referências ao ritmo da alternância do curso destacaram aspectos da periodicidade da organização dos tempos formativos da Licena; as referências ao corpo docente destacaram a qualificação dos docentes para uma atuação específica no processo de formação por alternância. E aqui é interessante ressaltar que as considerações sobre a ausência de experiências anteriores dos docentes da Licena na formação por alternância revelam uma representação da alternância como sendo uma dinâmica pedagógica exclusiva das EFAs. Todavia, mesmo com essa representação orientando a avaliação de que a ausência de experiência anterior dos docentes na alternância constitui um dos desafios da formação, a maioria dos entrevistados reconheceu que o nível de formação e o empenho dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade do campo foram aspectos potencializadores do processo formativo.

Em relação às considerações sobre o ritmo da alternância da Licena, também é importante ressaltar, ao lado dos monitores de EFAs, a presença de uma diversidade de sujeitos sociais – agricultores familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, dentre outros; que integraram as duas primeiras turmas do curso. Essa diversidade de sujeitos, culturas e modos de vida no interior do curso colocou para a Licena, dentre outros desafios, a organização de um ritmo de alternância capaz de atender tanto as diferentes realidades de vida e trabalho dos estudantes, quanto a realidade e a dinâmica organizacional da UFV. Desafio este que envolveu esforços constantes de compatibilizações diversas, seja do calendário escolar da graduação; de disponibilidade de hospedagem; de acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, salas de aula, museus; dentre outros. Portanto, esforços e empenhos diversos diante da complexidade das realidades socioeconômicas dos estudantes, sobretudo daqueles que atuando como profissionais da educação, especialmente os monitores de EFAs, têm que atender a calendários escolares específicos. São sujeitos, realidades e exigências diversas que, por sua vez, inviabilizam a constituição de um calendário no qual os Tempos Universidade atendam todas as demandas individuais.

Finalizando, torna-se importante reiterar que as avaliações construídas pelos educandos/monitores revelaram aspectos diversos do processo de formação vivenciado no curso de formação de educadores do campo. Dentre eles, a constatação da existência de esforços constantes dos docentes do curso para implementação de um processo de formação orientado para articular os saberes científicos aos saberes e

práticas sociais construídas pelos educandos, de maneira a reconhecer e valorizar os modos de vida, de trabalho e de lutas sociais presentes na realidade do campo brasileiro. Assim, a despeito dos desafios e enfrentamentos que ainda se fazem necessários, consideramos que a Licena tem contribuído para a formação de monitores das EFAs como educadores mais críticos e reflexivos, ampliando suas capacidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas às realidades de suas escolas, dos estudantes e dos territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

- Antunes-Rocha, M. I., Diniz, L. S. & Oliveira, A. M. (2011). Percursos formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: _Molina, M. C. & Sá, L. M. (Orgs.) *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*. – Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- Begnami, J. B. (2003). *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours.
- BRASIL. (2012). *Edital de seleção n. 2/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192.
- Brasil. (2013). *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO*. (Janeiro de 2013). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.
- CALDART, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: C., R. S. (Org.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. – São Paulo: Expressão Popular.
- Carvalho, J. G. (2017). *A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.
- FARIAS, M. C. G. (2019). *Alternância Pedagógica na Formação do Educador: Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará.
- Lima, S. L. P. (2017). *A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.
- Lopes, N. C. (2016). *Trajetórias Escolares dos Licenciandos em Educação do Campo da UFV*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.
- Molina, M. C. & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253.
- Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166.

- Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: _Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.) *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*. – Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In.: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In.: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.
- Santos, C. A. (2012). *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB*. Brasília, DF: Líber Livro.
- Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba, PR: Editora CRV.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA EM FOCO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PROJETO PEDAGÓGICO & PROPOSTA DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DO CURSO

Lourdes Helena da SILVA
Universidade Federal de Viçosa
lhsilva@ufv.br

Élida Lopes MIRANDA
Universidade Federal de Viçosa
elida.miranda@ufv.br

Diego Gonzaga Duarte da SILVA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola
diegoduartegeo@gmail.com

Resumo: Na atualidade educacional brasileira, uma das frentes da expansão da Educação Superior tem se dado no âmbito da formação de educadores do campo, com a implementação de 42 cursos de uma nova modalidade de graduação, a Licenciatura em Educação do Campo. Buscamos, neste texto, apresentar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, descrevendo e analisando os antecedentes históricos do processo de criação do curso, seus objetivos, o Projeto Pedagógico do Curso e a proposta da formação por Alternância. No conjunto, os dados que subsidiaram as descrições e análises foram oriundos da combinação dos procedimentos técnicos da pesquisa documental e bibliográfica e do método de Análise de Conteúdo. Dentre os resultados da pesquisa, identificamos que ao longo da história deste curso um conjunto de ações e processos pedagógicos foram sendo implementados. Nestas ações e processos, o ritmo da alternância e os instrumentos pedagógicos da alternância foram objetos de ressignificações e de mudanças que, realizadas a partir de diálogos e do trabalho coletivo, para que pudesse atender as especificidades e as demandas próprias de um curso de formação do educador do campo. Um curso no qual a proposta de formação por alternância não se restringe à uma perspectiva de simplesmente alternar tempos e espaços formativos, visa desenvolver um processo de formação capaz de integrar não apenas estes tempos e espaços formativos - Tempo Universidade e Tempo Comunidade, mas integrar também os conteúdos destes diferentes tempos e espaços da formação, de maneira a vincular a realidade de vida e trabalho dos educandos aos tempos educativos, problematizando e aprofundando as discussões previstas no currículo da Licenciatura em Educação do Campo.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo, Formação de Educadores do Campo, Projeto Pedagógico do Curso, Formação por Alternância.

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de partes das pesquisas integrantes do Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas”, subsidiado pelas agências de fomento - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Por meio do estudo, apresentamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Licena) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em sua proposta de formação do educador do campo, descrevendo e analisando os antecedentes históricos do processo de criação do curso na Instituição, seus objetivos e o seu Projeto Pedagógico, com destaque para a sua proposta da formação por alternância.

Em termos metodológicos, os dados que subsidiaram as descrições e análises foram oriundos da combinação dos procedimentos técnicos da pesquisa documental e bibliográfica e do método de Análise de Conteúdo. Na pesquisa documental, utilizamos como fontes de consulta documentos institucionais como o “Projeto Pedagógico do Curso; “Instrumentos Pedagógicos da Licena”; “Relatório de avaliação e

reconhecimento do curso” e “Relatório da Comissão Técnica da UFV”, selecionados a partir da relevância de suas informações e dados sobre a história, o desenvolvimento e a proposta de formação do curso. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, foi realizada a partir de um conjunto de artigos e produções acadêmicas oriundo da pesquisa sobre o curso na UFV. Assim, além dos resultados dos subprojetos de pesquisas integrantes do Programa de Estudos acima citado, os documentos institucionais foram fontes importantes de informações sobre a história, o desenvolvimento e a proposta de formação da Licena na UFV.

Apresentaremos a seguir, os antecedentes históricos que possibilitaram a criação do curso na UFV, os princípios e as concepções orientadoras do Projeto Pedagógico e a Formação por Alternância da Licena.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Os antecedentes históricos que possibilitaram o processo de constituição do curso na UFV remontam à década de 1980, momento marcado pela aproximação e envolvimento de docentes e discentes de diversos departamentos da Instituição com as organizações sindicais e movimentos sociais do campo, a partir de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão orientados para o fortalecimento da educação e da agricultura familiar camponesa.

No contexto destas ações de parcerias, destacamos o Programa de Extensão Universitária TEIA, que constituiu um marco importante no estabelecimento de diálogos entre universidade, movimentos sociais e sociedade, além de ter sido um campo para o desenvolvimento e a consolidação de estratégias teórico-metodológicas, práticas e espaços de formação política e pedagógica para a promoção da agroecologia e da educação (Miranda, Paiva & Silva, 2018).

Também assumiram um papel de destaque neste contexto institucional as ações do Grupo de Pesquisa - Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (Ecara), constituído no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq em 2000. Seu propósito foi o de articular esforços na consolidação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, destacando a Pedagogia da Alternância e a Educação em Áreas de Reforma Agrária como linhas prioritárias de pesquisas e de intervenções interinstitucionais, visando tanto a produção de conhecimentos para subsidiar os movimentos sociais e experiências educativas em suas práticas pedagógicas, quanto o fortalecimento e a consolidação das pesquisas sobre Educação do Campo nos programas de pós-graduação (Silva, 2014).

No desenvolvimento de suas ações, o Grupo Ecara implementou diversos projetos de pesquisa e extensão em parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Amefa), o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), com as organizações sindicais e movimentos sociais do campo. Particularmente, o desenvolvimento do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, realizado no âmbito do Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária (Pronera/MDA) e em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o MST, a Fetaemg e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), possibilitou a ampliação das parcerias institucionais da UFV com as entidades e movimentos integrantes da luta e defesa da Educação do Campo no estado de Minas Gerais.

Foi dessa parceria que, a partir de 2010, teve início o Programa Observatório da Educação do Campo (OBEDUC/UFV/UEMG/UFSJ), com o Projeto em rede “Educação do Campo, Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas”, financiado no âmbito do Edital n.º 038/2010/CAPES/ INEP. Esse Projeto integrou pesquisadores e estudantes dos Programas de Pós-

Graduação em Educação da UFV, da UEMG e da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), além de docentes da Educação Básica das escolas do campo e representantes dos movimentos sociais e sindicais.

Paralelamente, foram se consolidando no interior da UFV outras ações e iniciativas de programas, grupos de pesquisa, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão que, em comum, visavam fortalecer a articulação, o diálogo e a participação dos movimentos sociais no âmbito desta instituição. Orientadas por uma lógica de construção coletiva do conhecimento e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essas ações e iniciativas também buscavam afirmar uma perspectiva de formação humana e de um outro projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade, a partir dos princípios da Agroecologia e da Educação do Campo.

Os aprendizados e acúmulos teóricos, políticos e metodológicos advindos dessas ações possibilitaram que em 2012 surgisse a proposta de criação do Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo (Ecoa), como um espaço institucional de articulação dos movimentos da Agroecologia e da Educação do Campo.

A partir do acúmulo dessas experiências e parcerias, um grupo de docentes de diversos departamentos da UFV, em diálogo com as organizações e movimentos sociais parceiros, se desafiou a elaborar, no ano de 2012, a proposta de criação da Licena (Universidade Federal de Viçosa, 2013). Na origem da proposta de criação do curso, havia uma compreensão dos envolvidos tanto relacionada à possibilidade de atendimento de uma demanda histórica das organizações camponesas e movimentos sociais da região, quanto ao fortalecimento do compromisso de docentes da Instituição com esses sujeitos.

Portanto, foi com o propósito de se avançar com o projeto de formação do educador do campo, fortalecer a Educação do Campo e a Agroecologia e ainda de atender à demanda de formação superior de professores para uma atuação qualificada nas escolas de educação básica do campo que foi submetido pela UFV, em outubro de 2012, um projeto para a criação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo ao Edital Sesu/Setec/Secadi nº 2, de 31 de agosto de 2012.

Dentre as 44 propostas aprovadas nesse edital, o projeto apresentado pela UFV obteve a quinta classificação (Brasil, 2012). Apesar desta valorização positiva do projeto de criação da Licena, internamente à Universidade, o processo de aprovação do curso não foi simples e nem fácil. Mesmo após o projeto ter sido aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFV solicitava, a cada reunião, informações adicionais sobre o curso. Especificamente em relação ao PPC do curso, foram questionadas, dentre outras questões, a presença de uma disciplina de agroecologia, a proposta de formação por área de conhecimento em ciências da natureza e a dinâmica pedagógica do curso.

Após inúmeros debates, embates e esclarecimentos, a disciplina de agroecologia foi retirada da matriz curricular, enquanto a proposta de formação por área do conhecimento e a Alternância permaneceram no PPC, devido aos critérios estabelecidos pela Sesu/Setec/Secadi e aos marcos legais da Educação do Campo. Em 2013, o CEPE aprovou o PPC da Licena e a publicação do edital do processo seletivo para o ingresso de educandos na Licena no ano de 2014, por meio de vestibular específico. Assim, no primeiro semestre de 2014, iniciou na UFV, a primeira turma do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo em caráter permanente, com oferta de 120 vagas, visando atender tanto ao caráter de ação

afirmativa, quanto ao da demanda por formação superior dos professores que atuavam em escolas do campo (Universidade Federal de Viçosa, 2014).

A partir de 2015, a admissão de candidatos a ingressar na Licena passou a ocorrer por um outro processo seletivo, definido por meio de edital de processo seletivo para ingresso na Licena aprovado pelo CEPE da UFV. Ao invés da aplicação da prova de vestibular específico, como foi realizado para a primeira turma, o ingresso dos educandos ocorreu, obrigatoriamente, pela nota da última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pela inscrição no edital específico do processo seletivo da Licena, em consonância com o Procampo (Universidade Federal de Viçosa, 2015).

Segundo Molina (2015), o ingresso dos educandos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo através do Enem constitui um desafio enfrentado por várias universidades. O objetivo maior dessas licenciaturas é ampliar o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior, já que, ao estabelecer o ingresso por vestibular universal, a seleção específica de sujeitos do campo fica comprometida, considerando que há uma maior possibilidade de as vagas serem ocupadas por sujeitos que não se vinculam às lutas e mobilizações dos povos do campo.

Vale destacar que nas três primeiras turmas da Licena, foram ofertadas 120 vagas por turmas, conforme estabelecido no Edital MEC/Sesu/Setec/Secadi n.º 2, de 31 de agosto de 2012. Todavia, em função dos cortes orçamentários no âmbito das universidades públicas, o CEPE da UFV deliberou a oferta de 60 vagas anuais a partir do ingresso da turma de 2017, reduzindo em 50% o número de vagas ofertadas, conforme descrito no quadro 1 abaixo.

Ano	Forma de Ingresso	N.º de inscritos	N.º de ingressos
2014	Processo seletivo específico	266	120
2015	Enem e Edital de Seleção	233	120
2016	Enem e Edital de Seleção	424	120
2017	Enem e Edital de Seleção	356	60
2018	Enem e Edital de Seleção	272	60
2019	Enem e Edital de Seleção	145	60
2020	Enem e Edital de Seleção	162	60

Quadro 1. Oferta de Vagas e Demanda na Licena

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/UFV

Os debates promovidos pela Licena em torno do processo seletivo têm sido constantes na defesa da manutenção dos critérios estabelecidos pelo Procampo e da implementação de estratégias que contemplem a demanda da Educação do Campo, a fim de garantir o ingresso dos trabalhadores do campo na universidade pública. No que tange aos processos seletivos da primeira turma até a sétima turma (2014 a 2020), podemos considerar que o diálogo do curso com a administração superior da universidade, com a rede pública de educação, com as organizações e movimentos sociais tem sido fundamental para garantir o acesso e a permanência da classe trabalhadora à universidade.

Revisitando a trajetória da Licena de 2014 a 2020, identificamos que o trabalho coletivo da equipe administrativa e pedagógica, constituída pelos 15 docentes e três técnicos administrativos, foi concebido como uma exigência teórico-prática para a gestão, planejamento e desenvolvimento da proposta pedagógica e constituição do curso na universidade. Esse trabalho coletivo foi fundamental tanto para a implementação do PPC do curso, quanto para o fortalecimento da formação por Alternância e para a constituição e consolidação do curso na UFV. Isso se deu porque, conforme destaca Marlière (2018), a etapa de criação do

curso foi marcada por tensões e disputas entre os projetos do agronegócio e da Agroecologia, além do embate entre projetos pedagógicos divergentes entre práticas inovadoras e práticas conservadoras.

Após a implementação das três primeiras turmas, a etapa de constituição da Licena na instituição, o curso passou a vivenciar um desafio novo – no ano de 2017, foi necessário buscar alternativas para assegurar o funcionamento do curso e de sua proposta pedagógica com qualidade, assim como o acesso e a permanência dos educandos na educação superior. Diante das restrições de recurso financeiro impostas às universidades públicas pelo governo federal com os crescentes cortes no orçamento das universidades, em abril de 2017, a Reitoria da UFV designou uma Comissão Técnica com a finalidade de avaliar a Licena nas dimensões administrativa, financeira, acadêmica e didático-pedagógica e, ainda, de propor alternativas para as ações previstas no PPC, considerando as demandas específicas do curso e as restrições de ordem orçamentária e financeira da universidade (Universidade Federal de Viçosa, 2017).

Analizando o relatório dessa Comissão Técnica, identificamos avanços e retrocessos diversos em relação a Licena. Com relação aos avanços, destacamos uma maior compreensão da Instituição da política pública Procampo e da própria Licena enquanto um curso de graduação permanente da instituição, o reconhecimento do PPC da Licena e a manutenção da assistência estudantil. Em termos de retrocesso, identificamos a proposta de redução de três para dois TUs em cada semestre letivo, alterando assim o ritmo da Alternância do curso e, ainda, a restrição dos locais de realização do ATC apenas para o estado de Minas Gerais, deixando de ser realizado nos territórios de origem dos educandos do Espírito Santo e da Bahia. Essa decisão foi tomada exclusivamente por critérios financeiros e administrativos, desconsiderando completamente as dimensões acadêmica e didático-pedagógica defendidas pelos docentes da Licena.

Ano	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	Locais de realização do ATC
2014 a 2017	3 encontros semestrais 35 a 40 dias	1 ATC 3 dias	Norte de Minas Gerais, Vales do Mucuri, Jequitinhonha e Rio Doce, Zona da Mata Mineira, Espírito Santo e Bahia.
2018 e 2019	2 encontros semestrais 30 a 32 dias	1 ATC 3 dias	Restrito ao Estado de Minas Gerais e priorizando-se os territórios de maior concentração de estudantes e as rotas de menor custo financeiro.
2020	3 encontros semestrais 34 dias	1 ATC 3 dias	Restrito ao Estado de Minas Gerais e priorizando-se os territórios de maior concentração de estudantes e as rotas de menor custo financeiro.

Quadro 2. Dinâmica da Formação por Alternância na Licena

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

A mudança no ritmo de Alternância impactou negativamente a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos e o processo de ensino e aprendizagem. Entre os anos de 2018 e 2019, identificamos um número recorde de reprovações e de evasão dos educandos do curso. Muitos deles não conseguiram permanecer na universidade durante o TU, pelo fato de terem que se ausentar por um período mais longo das suas atividades laborais. Além disso, o intervalo mais extenso entre o TU e o TC também interferiu negativamente na dinâmica dos estudos e pesquisas dos educandos. Apesar desse retrocesso no processo de formação da Licena, a coordenação do curso elaborou um documento, dialogou com diferentes instâncias da instituição e conseguiu uma revisão da proposta de calendário desenvolvida nos anos de 2018 e 2019. Assim, no ano de 2020, o calendário da Licena retornou a três Tempos Universidade por semestre, fortalecendo assim a dinâmica de formação por Alternância, o processo educativo e garantindo o acesso e permanência dos educandos no curso.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV

A proposta da Licena se ancora nas bases legais da legislação educacional, nas premissas do Edital MEC/Sesu/Setec/Secadi n.º 02/2012, nos princípios da Educação do Campo e no acúmulo das experiências, ações e espaços de aprendizagens desenvolvidos na trajetória da Educação do Campo e da Agroecologia na UFV nas últimas duas décadas. O curso tem por objetivos formar educadores habilitados em Ciências da Natureza para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, formar e habilitar educadores a partir de uma concepção agroecológica, ou seja, orientada por uma visão interdisciplinar e integradora de experiências populares e dos conhecimentos acadêmicos e promover a formação de educadores que possam se apropriar das diferentes experiências educativas das organizações e movimentos sociais do campo. Nessa perspectiva, os princípios da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fundamentam toda a organização do trabalho pedagógico (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

A estrutura curricular encontra-se organizada pela área de conhecimento - Ciências da Natureza. Os conteúdos curriculares, por sua vez, estão estruturados na perspectiva de combinação da Formação Geral, Formação Específica e Formação Profissional, com destaque para a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais, da Educação Ambiental, da Educação Inclusiva e, para a integração dos referenciais da Agroecologia e da Educação do Campo. A habilitação em Ciências da Natureza possibilita que os educandos atuem nas escolas do campo nas áreas de Ciências, Biologia, Química e Física, a partir de uma formação interdisciplinar e integradora, que busca articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes e experiências populares (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

A formação de educadores por áreas do conhecimento proposta pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil busca, além de ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica do campo, contribuir com uma formação que possibilite a compreensão mais ampla do contexto social de vida e trabalho dos educandos, dos sujeitos coletivos e dos processos históricos ali existentes, de maneira a proporcionar mudanças na lógica de compreensão e utilização dos conhecimentos adquiridos (Molina, 2015).

Na Licena, a finalidade da habilitação em Ciências da Natureza consiste em superar a formação disciplinar e fragmentada para educadores da educação básica, a partir de ações formativas que possibilitem pensar a educação para além do espaço escolar, contextualizando-a com aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais dos educandos, a fim de compreender a diversidade e especificidade dos povos do campo (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

O PPC da Licena apresenta organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares com vivências dos tempos educativos – Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A formação por Alternância ocorre com distribuição de carga horária entre os Tempos Universidade, realizados nas dependências da UFV, com as datas previamente agendadas de acordo com o calendário da Instituição, e os Tempos Comunidade, em que os educandos desenvolvem as atividades previstas no curso em suas comunidades (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

É importante destacar que a formação por Alternância proposta no PPC da Licena não se restringe à perspectiva de alternar tempos e espaços formativos; ela visa desenvolver um processo de formação integrando esses dois tempos formativos, em todos os níveis do campo educativo. Nessa perspectiva, a formação por Alternância na Licena tem como propósito vincular a realidade dos educandos aos tempos

educativos, de maneira a problematizar e aprofundar as discussões previstas no currículo. Para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, o PPC prevê a utilização dos seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo e Acompanhamento Tempo- Comunidade, Intervenções Externas, Atividades de Retorno, Projeto Profissional e Serão (Universidade Federal de Viçosa, 2018)

A partir das perspectivas apresentadas, a Licena visa formar educadores capazes de gerir processos educativos dentro ou fora do ambiente escolar, a partir de estratégias pedagógicas que conduzam à formação de educandos críticos, autônomos, participativos e criativos.

A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV

O Procampo integrante da política de expansão da Educação Superior, viabilizou em 2012 a implementação de 42 cursos permanentes de formação de educadores em todo o país (Molina; Hage, 2019). Nesses cursos, a formação por Alternância se constitui como uma dinâmica pedagógica presente em todos os PPCs. Em suas análises, Molina (2017) indica que além de favorecer a articulação entre a educação e a realidade específica das populações do campo, a formação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) possibilita que os sujeitos do campo acessem e permaneçam no Ensino Superior sem precisar se desvincular dos seus territórios camponeses de origem.

Nesta mesma direção, os documentos que orientaram as ações do Procampo reconhecem a formação por Alternância como uma estratégia de escolarização, mas não limitam essa dinâmica pedagógica a esse fim. Essa forma de organização curricular busca implementar atividades e processos educativos que garantam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada nos territórios de origem dos educandos dos cursos (Brasil, 2006). Nesse sentido, a formação por Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade é assumida nas LEdoCs como um processo de articulação entre tempos, espaços e relações sociais, de trabalho, de cultura e de vida no/do campo (Molina & Sá, 2012; Molina, 2015). Concebidas como um espaço de formação múltipla, as LEdoCs apresentam um conjunto de “novidades acadêmicas”. Dentre elas, a formação por Alternância é uma inovação nos cursos superiores de formação de educadores do campo (Carvalho, 2017).

Na Licena, a Alternância constitui um dos pilares centrais e orienta os processos de formação dos licenciados. Na especificidade da Licena, a formação por Alternância não pode ser compreendida como um processo formativo complementar, mas sim como uma dinâmica de articulação permanente entre as experiências de vida dos educandos e a formação acadêmica.

A articulação entre os Tempos Universidade e Comunidade é realizada, fundamentalmente, a partir dos seguintes instrumentos pedagógicos: Projeto de Estudo Temático (PET), Colocação em Comum (CC), Avaliação do Tempo Universidade e Acompanhamento do Tempo Comunidade (ATC). Nessa dinâmica, destaca-se a realidade dos territórios de origem dos educandos, numa relação mútua com os conhecimentos compartilhados no percurso formativo da Licena. Assim, a formação por Alternância busca integrar os Tempos Universidade e Comunidade, a partir da abordagem interdisciplinar, que se concretiza no desenvolvimento desses instrumentos pedagógicos e na culminância de dois Produtos Pedagógicos, a Troca de Saberes realizada no primeiro semestre e a Feira do Conhecimento realizada no segundo semestre (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

É importante ressaltarmos que, ao longo do tempo, a prática da Alternância adotada pela Licena foi se distanciando da proposta pedagógica prescrita no PPC do curso. Como o PPC do curso prescrevia instrumentos pedagógicos similares aos utilizados nas Escolas Família Agrícola (EFAs), como Plano de Estudo (PE), a Colocação em Comum, as Visitas Personalizadas e a Avaliação do Tempo Escola, inicialmente, a dinâmica de Alternância praticada no curso se ancorou nos princípios pedagógicos da prática de Alternância desenvolvida nas EFAs. Todavia, a partir do ingresso da segunda turma do curso, em 2015, os docentes da Licena, em diálogo com os educandos do curso, realizaram uma série de discussões e, a partir delas, elaboram o fluxo formativo do curso, composto por quatro eixos temáticos, que são transversais à formação de cada ano, e oito temas articuladores, que apresentam interface com os componentes curriculares de cada semestre.

A organização do processo formativo do curso por eixos temáticos e temas articuladores possibilitou uma melhor compreensão dos objetivos e da própria formação por Alternância do curso. A partir dos eixos temáticos e dos temas articuladores, foi possível ressignificar os instrumentos pedagógicos prescritos no PPC, tornando-os mais coerentes com os objetivos e princípios do curso.

Foi neste contexto que houve a criação do Projeto de Estudo Temático (PET), a definição dos objetivos e das rotas do Acompanhamento do Tempo Comunidade (ATC) e a identificação da necessidade do fortalecimento das atividades do Licine, Espaço Aberto e Conselhão durante o Tempo Universidade, assim como do Seminário de Educação do Campo e Agroecologia realizado durante o ATC no Tempo Comunidade. Esses instrumentos buscam favorecer a interdisciplinaridade e a integração dos tempos e espaços formativos à realidade dos educandos, de forma a orientar as discussões previstas no currículo e ampliar a compreensão sobre o processo de formação de educadores do campo (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

Cabe ressaltar que o PET é um instrumento pedagógico específico da Licena, que foi criado a partir da experiência vivenciada com o Plano de Estudo no primeiro ano da Licena. Uma diferença marcante entre o PE e o PET consiste na abrangência e no objetivo, pois enquanto o PE abrange o estudo da Família-Comunidade e a formação integral do jovem, o PET envolve o estudo da Comunidade-Território, visando a formação do educador do campo. O PET é o instrumento pedagógico central desenvolvido nos dois primeiros anos do curso. Como instrumento de estudo e de pesquisa, ele consiste em um roteiro de investigação, cujo objetivo é aprofundar a compreensão dos educandos sobre os seus territórios de origem, a partir dos temas abordados nas disciplinas do curso (Universidade Federal de Viçosa, 2019).

Ao longo do percurso formativo na Licena, o conjunto dos quatro PETs (I, II, III e IV) favorece a produção de conhecimentos e de proposições educativas que são aprofundadas especialmente nos Estágios Supervisionados e no Trabalho de Conclusão de Curso, potencializando, assim, a formação de educadores do curso. Através do PET, o educando é estimulado a identificar e se reconhecer enquanto sujeito individual e coletivo do território em que vive, de maneira a ampliar o repertório de conhecimentos acerca dos modos de produção de vida, de cultura e de trabalho.

Na Licena, a Colocação em Comum é realizada tanto no Tempo Comunidade, durante o ATC, quanto no Tempo Universidade, visando a socialização dos PETs e a sistematização dos conhecimentos adquiridos na realidade de vida pelos educandos, sempre em articulação com os componentes curriculares do curso. Além disso, a Colocação em Comum possibilita aos educandos e educadores uma melhor compreensão sobre o papel do educador do campo enquanto sujeito responsável pela proposição e

resolução de questões relacionadas à educação, à vida no campo e à sociedade em geral (Universidade Federal de Viçosa, 2018).

O ATC consiste na realização de visitas pedagógicas aos territórios de origem dos educandos, envolvendo os grupos de educadores e de educandos na realização do objetivo comum de conhecimento da realidade de vida e de trabalho dos educandos da Licena e na integração desse conhecimento aos conteúdos curriculares. Ele conta ainda com a articulação com PET, de maneira a promover a problematização e a contextualização do processo formativo em vivências interdisciplinares e integradas aos modos de vida dos educandos.

Durante o ATC, são realizadas várias atividades: a Colocação em Comum dos PETs e o levantamento de temas e questões para aprofundamento posterior durante o Tempo Universidade; a realização de oficinas; as visitas de estudo e o Seminário de Educação do Campo e Agroecologia. Os espaços de vivência são organizados para permitir a articulação entre os conteúdos e temas estudados no semestre letivo, buscando promover um processo formativo articulado às lutas e demandas vivenciados pelos educandos em seus territórios camponeses.

Outro instrumento pedagógico da Alternância adotado na Licena é Avaliação do Tempo Universidade, que consiste em um espaço interdisciplinar de avaliação individual e coletiva sobre os aprendizados e desafios vivenciados em cada TU. Além de favorecer a aprendizagem dos educandos, a avaliação do TU também possibilita que os docentes, ao terem contato com as avaliações dos educandos, reflitam sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Além dos instrumentos pedagógicos elencados, a Licena criou e implementou um conjunto de estratégias de cunho cultural, artístico, científico, político e acadêmico como espaços formativos do Tempo Universidade, a exemplo do Embarque, Licine, Espaço Aberto e Conselhão. A cada Tempo Universidade, essas estratégias visam fortalecer a dinâmica de formação por Alternância a partir dos diálogos e debates acerca dos modos de produção de vida, cultura, saberes e as lutas dos povos do campo.

Analisando o conjunto dessas ações e processos implementados ao longo da história do curso na UFV, nossas pesquisas identificaram que a formação por Alternância na Licena – particularmente o ritmo da Alternância e os instrumentos pedagógicos utilizados –, foi objeto de ressignificações e mudanças que, realizadas a partir do acúmulo de conhecimentos dos diferentes sujeitos integrantes da formação, de diálogos e de trabalho coletivo, buscam atender as especificidades e demandas do curso.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2006a). *Consulta ao CNE acerca da implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo*. SECADI/Departamento de Educação para a Diversidade de Cidadania. Coordenação Geral de Educação do Campo.
- Brasil. (2012). *Edital de seleção n. 2/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192.

- Brasil. (2013). *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO*. (Janeiro de 2013). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.
- Carvalho, J. G. (2017). *A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.
- Marliére, R. G. T. (2018). *Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.
- Miranda, É. L., Paiva, L. A. V., Silva, L. H. (2018). Programa TEIA: espaço de formação em Agroecologia e Educação do Campo. In: Congresso Latino-Americano de Agroecologia. Brasília. *Anais. Cadernos de Agroecologia*, v. 13, n. 1. Recuperado de: <<http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/download/210/1872/>>.
- Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, (55), 145-166.
- Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., Frigotto, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.
- Molina, M. C., Hage, S. M. (Org.) (2019). *Licenciaturas em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão*. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC.
- Silva, L. H. (2014). *Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV*. Barbacena, MG: EDUEMG.
- UFV. (2013). *Proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Viçosa.
- UFV. (2014). *Edital de Processo Seletivo Curso Presencial de Licenciatura em Educação do Campo*. Viçosa.
- UFV. (2015). *Edital de Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Viçosa.
- UFV. (2018). *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Educação do Campo*. Viçosa.
- UFV. (2017). *Relatório da Comissão Técnica instituída pela Portaria nº 0464, de 25/04/2017*. Viçosa.
- UFV. (2019). *Instrumentos Pedagógicos. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza*. Viçosa.

PROGRAMA ALFABETIZAR COM SUCESSO (PAS): LIMITES/CONTRIBUIÇÕES DO EIXO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO, SOB A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Risocleide Aparecida Maria da SILVA

Universidade Federal de Pernambuco- Campus Acadêmico do Agreste

risocleideasilva@gmail.com

Resumo: O Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) foi implementado em 2003 no Estado de Pernambuco, visando à melhoria da alfabetização. O PAS possui três eixos de atuação: o político, o gerenciamento de dados e o pedagógico. É a esse último que nos deteremos nesse estudo. Portanto, apresentamos como questionamento: quais as contribuições e os limites do eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso para o ensino da alfabetização, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras? Nesse sentido, temos como objetivo geral compreender, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras, as contribuições e os limites do eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso para o ensino da alfabetização. Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico o questionário eletrônico, que foi respondido por cinco professoras alfabetizadoras que já trabalharam com o PAS. Entre os principais resultados encontrados a partir das respostas das docentes, a colaboração do Programa ao planejamento das aulas, que inclui os temas propostos, o trabalho interdisciplinar, as atividades e os conteúdos, foi descrita como uma das maiores contribuições para o ensino da leitura e da escrita. Em contrapartida, o principal limite encontrado foi a reprovação apenas ao final de cada ciclo.

Palavras-chave: Alfabetização, Programa Alfabetizar com Sucesso, Professoras Alfabetizadoras.

INTRODUÇÃO

A língua escrita está presente nos mais variados espaços da sociedade, por essa razão, o processo de alfabetização é iniciado antes mesmo da entrada na escola, todavia, é responsabilidade da mesma ensinar sistematicamente a ler e a escrever. No entanto, a instituição escolar nem sempre foi voltada para atender a todos e a todas. No caso do Brasil, ela só se tornou direito nas duas primeiras décadas do século XX. Ainda sim, até o ano de 1998, a taxa de pessoas analfabetas no país com mais de 15 anos de idade atingia 14,7%, o equivalente a mais de 15 milhões de pessoas. Diante desses números alarmantes, foram desenvolvidas algumas políticas educacionais com intuito de melhorar esse quadro e, em 2015, a taxa de pessoas que não sabiam ler e escrever marcava 8% da população com a mesma faixa etária citada acima.

Quando nos reportamos para o início dos anos 2000, os dados nos mostram que havia regiões brasileiras mais prejudicadas que outras, se tratando da alfabetização, como é o caso do Nordeste. Dentre os estados nordestinos, Pernambuco apresentava uma das taxas mais alarmantes. Perante essa problemática, o governo de Pernambuco desenvolveu em 2003 o Programa Alfabetizar com Sucesso, de cunho governamental, foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no estado de Pernambuco (RIBEIRO, 2015).

Neste sentido, apresentamos como questão-problema a seguinte: quais as contribuições e os limites do eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) para o ensino da alfabetização, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras? Assim, o objetivo desse estudo foi compreender, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras, as contribuições e os limites do eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso para o ensino da alfabetização.

MÉTODOS TRADICIONAIS DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E AS PROPOSTAS DO ALFABETIZAR LETRANDO

As discussões em torno da alfabetização no cenário brasileiro ganharam força a partir dos anos de 1980, com a chegada das críticas aos métodos tradicionais do ensino da leitura e da escrita. Tais métodos se expressam em dois tipos fundamentais elencados por Ferreiro e Teberosky (1999): “os métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores (p. 21)”. Um dos exemplos mais conhecidos no país, presente nas antigas “cartilhas de alfabetização”, é o silábico, considerado um método sintético.

Entretanto, esse não é o único método conhecido e perpetuado. Na verdade, os métodos sintéticos expressos na realidade brasileira, principalmente através do silábico (BA, BE, BI,...), alfabético (B com A BÂ) e fônico (ensino dos fonemas de forma isolada: /d/, /c/...), são aqueles que parecem ter ocupado um maior espaço nos processos de ensino/aprendizagem da alfabetização, sobretudo em regiões do Brasil como o nordeste.

Os métodos tradicionais que nos referimos, como aponta Moraes (2012), criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, apesar das diferenças que apresentam entre si, partilham de uma mesma teoria do conhecimento: a visão empirista/associacionista da aprendizagem. Visão essa que concebe o aprendiz como uma tábula rasa, que apenas recebe conhecimentos novos advindos de fora, assimilando-os principalmente através da repetição do conteúdo e da memorização.

Os estudos em torno da alfabetização, ao avançarem, não a consideram como a aquisição de um código, tratando-a então como a apropriação de um sistema de escrita alfabética (SEA). Assim sendo, a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não mais como a aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala. Trata-se, portanto, de um processo complexo, que não consiste em decodificar e codificar, mas em compreender o SEA (SILVA; SEAL, 2012).

No entanto, não basta somente dominar o SEA, é preciso saber fazer uso social da leitura e da escrita, processo denominado de letramento. Esse processo, por sua vez, é entendido por Soares (2004) como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Para a autora, o letramento se configura como a prática social da leitura e da escrita, que se relaciona ao saber utilizar o ler e o escrever no contexto social no qual o sujeito está inserido. Por essa razão, tem-se defendido um alfabetizar vinculado ao letrar, termos com significados próprios que, na prática alfabetizadora se constituem indissociáveis.

Neste sentido, “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2001, p. 47)”. Sendo assim, não basta o aprendiz saber ler e escrever, pois é preciso também se inserir nas práticas sociais do uso da língua, que se faz presente por toda parte.

PROGRAMA ALFABETIZAR COM SUCESSO

No começo dos anos 2000, mais especificamente em 2001, as taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais respectivamente no Brasil, Nordeste e Pernambuco se revelavam altas, principalmente na região Nordeste. Diante desse contexto e buscando reverter tal situação e melhorar a qualidade do ensino,

segundo Ribeiro e Vilardi (2016), a partir da resolução dos problemas identificados, o estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), criou o Programa Estadual de Alfabetização, instituído pela Lei nº 12.427 de 25 de setembro de 2003.

O Programa teve como objetivo erradicar o analfabetismo no Estado, tendo como meta a redução da taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais. Para tanto, foi dividido em outros dois programas autônomos: o Programa Alfabetização de Pernambuco, subdividido em Alfabetização Cidadã e Alfabetizar com Sucesso; e o Programa de Correção de Fluxo, mais conhecido como “Se Liga Pernambuco”. O então projeto “Alfabetizar com Sucesso”, todavia, tornou-se Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), apresentando a finalidade de assegurar a melhoria do processo de alfabetização (RIBEIRO; VILARDI, 2016).

Segundo Ribeiro (2015), desde 2005, o PAS passou a ser um programa de gerenciamento de dados da aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), apresentando três eixos: o Político, o Gerenciamento de Dados e o Pedagógico. O Político envolve a decisão dos gestores (prefeitos) aderirem ou não ao PAS como política pública educacional. O Gerenciamento de Dados se deu por conta de um demanda surgida a nível estadual. Em 2005, com o aumento de 52% no número de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi essencial que o estado de Pernambuco passasse a contar com uma ferramenta de monitoramento.

Apesar de considerarmos a importância dos dois primeiros eixos, o Político e o Gerenciamento de Dados para o funcionamento do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), nessa discussão focaremos no terceiro, o eixo Pedagógico do PAS, que [...] compreende o acompanhamento da prática pedagógica do professor e o aprendizado dos alunos (RIBEIRO; VILARDI, 2016, p. 3). Em relação a esse eixo, as autoras enfatizam que há quatro pilares: Ciclo de Aprendizagem e Avaliação da Aprendizagem, Fluxo da Aula, Formação Continuada e Visita Pedagógica.

Segundo Ribeiro (2015), a organização do ensino do PAS é estruturada em Ciclos de Aprendizagem. O de alfabetização é formado pelos 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental e o segundo ciclo constitui-se do 4º e 5º ano. A organização do ensino em ciclos surgiu como alternativa às séries e como estratégia de melhoria ao fracasso escolar refletido em altos índices de repetência e desistência. O PAS aderiu a tal sistema, mas a estrutura dos ciclos não é única e exclusiva do Programa.

No caso da Avaliação da Aprendizagem, era necessário que o/a professor/a do PAS fizesse um acompanhamento sistemático do desenvolvimento do/da estudante, visando saber se ele/ela progrediu na aprendizagem. A reprovação, por sua vez só ocorria se necessário, ao final de cada ciclo, ou seja, no 3º e no 5º ano (RIBEIRO, 2015).

A autora também aponta que o Fluxo da Aula é uma proposta de expectativas de aprendizagem e conteúdos pensadas para o desenvolvimento da prática do/a professor/a. São sugeridos nessa proposta situações de ensino que subsidiam o/a professor/a na elaboração de planejamento de situações didáticas. Há como sugestão uma temática mensal que viabiliza o planejamento por áreas disciplinares. Esse movimento se dá através do trabalho com gêneros textuais que percorrem as mais variadas áreas do conhecimento.

No que tange à Formação Continuada e a Visita Pedagógica, Ribeiro (2015) destaca que as pautas da primeira, estavam em consonância com as prioridades da prática do/a professor/a. Eram estruturadas para que a teoria e a prática pudessem estar a serviço da qualidade da educação e aconteciam em dois formatos: fora e dentro do espaço escolar. Quanto à Visita Pedagógica, tratava-se de um momento que

acontecia entre equipes do PAS e professores no ambiente da sala de aula e era de fundamental importância para o Programa. O objetivo dessas visitas era, sobretudo, o aprimoramento da prática docente.

O/A PROFISSIONAL PROFESSOR/A

O ser professor/a tem seu sentido constantemente reinventado. No entanto, a perspectiva que resolvemos seguir neste estudo diz respeito a um profissional, que produz conhecimentos através de suas práticas. Não por meio de uma prática desprovida de sentidos, mas a partir de uma vinculação entre essa e a teoria existente. A teoria e a prática, segundo Pimenta (1999), são indissociáveis, pois uma sem a outra não daria conta da imensidão que é a realidade escolar.

A prática docente é compreendida por Melo (2014) como o fazer desse profissional, em sua função específica que é ensinar, é inerente à atividade da docência e própria da profissão professor/a. Assim, “o sentido de prática docente que evidenciamos e construímos [...] se baseou na epistemologia da prática, admitindo a possibilidade do professor ser produtor de conhecimento (MELO, 2014, p. 21/22)”.

Desta forma, não concebemos o docente como mero “dador de conteúdos” ou como um ser passivo que apenas obedece às exigências advindas de fora, pois acreditamos na perspectiva de um/a professor/a enquanto sujeito ativo. Um profissional que promove, através de sua prática docente, transformações em seus educandos.

Para Tardif (2005), o ensino vai se constituindo em meio aos mais variados saberes, que não se limitam a conteúdos bem circunscritos. “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-ser bastante diversificadas e provenientes de fontes variadas [...]” (TARDIF, 2005, p. 61). É o conjunto desses saberes que são mobilizados no cotidiano escolar pelos/as professores/as, os quais se apropriam daquilo que mais se aproxima do que concebem ser melhor para a sua prática e procuram distanciar-se do que acreditam não ser conveniente.

Quando o/a professor/a é colocado/a diante de prescrições, sejam elas de programas educacionais ou de qualquer prescrição advinda de fora, esse profissional seleciona, dentro do possível, aquilo que pode contribuir ou não para a sua prática. Segundo Falsarella (2003), quando colocados frente a uma proposta de mudança, os professores se indagam o que ela trará como resultado, não no abstrato, mas para cada um deles em seu próprio contexto e fazem o que conseguem e acham que vale a pena dentro de suas circunstâncias concretas de trabalho e de vida.

Neste sentido, Gatti (2003), chama atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Dessa forma, não serão prescrições de programas que irão determinar por completo o fazer docente dentro da sala de aula.

METODOLOGIA

Neste estudo, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, pois é aquela que melhor responde ao nosso objeto de pesquisa. Segundo Minayo (2002), a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Visando atender ao objetivo da pesquisa, utilizamos como procedimento metodológico o questionário. Definido por Gil (1999) “como a técnica de

investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p. 128).

Os questionários foram disponibilizados de maneira digital e compartilhados virtualmente em grupos de professoras. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram 5 (cinco) docentes da rede municipal de ensino, que trabalham ou já trabalharam em uma escola atendida pelo Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) e que responderam ao referido questionário. O questionário eletrônico disponibilizado foi organizado de maneira que as professoras pudessem preservar suas identidades e o nome de suas cidades. Nesse sentido, nomeamos as cinco docentes com nomes fictícios, a partir da ordem de recebimento das respostas: Maria, Joana, Antonieta, Madalena e Dulce.

Organizamos o questionário em duas partes, na primeira havia questões relacionadas ao eixo pedagógico do Programa. Na segunda parte, buscamos traçar os perfis profissionais das professoras participantes desta investigação. Todas responderam que possuem experiência, tanto como docentes quanto como alfabetizadoras. Elas têm magistério/normal médio, são pedagogas e possuem pós-graduação na área de educação (Psicopedagogia ou Gestão escolar e Coordenação). Neste sentido, consideramos que as profissionais participantes desta pesquisa mobilizam um conjunto de saberes tanto de suas formações iniciais e contínuas, quanto das experiências em sala de aula.

Os dados obtidos através do questionário eletrônico foram tratados por meio da análise temática de conteúdo. Segundo Bardin (2004), essa análise organiza-se em três polos cronológicos: a pré-análise, que é fase de organização propriamente dita; a análise do material (codificação e categorização da informação), que se refere à administração das informações obtidas; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nas quais os dados “brutos” são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

ANÁLISE DE DADOS

Os resultados obtidos nesse estudo são extratos do trabalho de conclusão de curso da autora, orientado pelo Prof. Dr. Alexsandro da Silva (UFPE/CAA). As perguntas presentes no questionário eletrônico foram embasadas no eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), que contempla, conforme apontado por Ribeiro (2015), quatro pilares: Ciclo e Avaliação da aprendizagem; Fluxo da aula; Formação Continuada; e Visita Pedagógica. Tais pilares serviram de base para acessarmos os aspectos positivos e negativos, através das respostas das professoras. Portanto, dividimos aquilo que elas consideravam relevante, chamando de contribuições, e o que, na visão delas, não foi tão bom, constituindo os limites do PAS.

Contribuições do eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso para o ensino da alfabetização

Diante as respostas das professoras que participaram desta investigação, percebemos que alguns aspectos do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) foram descritos como positivos, contribuindo de maneira direta com os processos de ensino/aprendizagem da alfabetização em sala de aula. Foram eles: planejamento das aulas (5 aparições), mudanças no ensino da leitura e da escrita (2 aparições), formações comunitárias (4 aparições) e intervenções colaborativas (2 aparições).

Em relação ao planejamento das aulas, fazem parte dele os temas propostos pelo Programa, assim como os conteúdos, os materiais, as atividades e os direcionamentos para a organização das aulas. Segundo a professora Antonieta, algo positivo do PAS era “os temas, pois a partir deles tinham várias atividades. A gente passava o mês trabalhando com cada tema e incluía ele em todas as disciplinas”.

As mudanças que as professoras vivenciaram em suas práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir do Programa, também foram apontadas por duas delas como algo positivo. A professora Maria destacou o seguinte: “minhas práticas pedagógicas foram modificadas e enriquecidas após o PAS. Quase tudo mudou, minha maneira de pensar em novas metodologias de ensino, na questão de inovação das aulas para atrair a atenção dos alunos [...]”.

Sobre as formações comunitárias, essas fazem parte das Formações Continuidas propostas pelo PAS. Tais formações, que intitulamos de “comunitárias”, eram realizadas pelas coordenadoras que moravam na comunidade e não por pessoas externas. Para a maioria das alfabetizadoras (4 de 5), foram descritas como positivas. A professora Dulce destacou: “eram boas, às vezes cansativas, com coisas que a gente já sabia. Quando era com as coordenadoras do colégio eu achava melhor do que com os formadores de fora”.

Segundo Gatti (2003), sobre cursos de formação continuadas, “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais” (p. 192). Neste sentido, levando em conta que as professoras fazem parte de grupos sociais de referência, é justificável a opção delas pelas formações com pessoas da própria comunidade.

Quanto às intervenções colaborativas, dizem respeito às Visitas Pedagógicas que também fazem parte do eixo pedagógico do PAS. As intitulamos “intervenções colaborativas”, pois, apesar das opiniões divergentes sobre tais visitas entre as professoras, duas delas as apontaram como algo positivo ou, pelo menos, “tranquilo”. A professora Madalena assim expressou: “a coordenadora conversava com os meninos, olhava minha aula e depois pedia parabéns. Eu achava bem tranquilo”. O que nos chama atenção é o fato da maioria das professoras (3 de 5) não gostarem dessas visitas e os motivos discutiremos no tópico seguinte.

Limites presentes no eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso para o ensino da alfabetização, a partir dos olhares das professoras alfabetizadoras

As respostas das professoras participantes deste estudo também nos revelaram aspectos negativos presente no eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), que chamaremos de limites. Dividimos tais aspectos nos seguintes tópicos: fichas avaliativas (3 aparições), reprovação apenas ao final de cada ciclo (5 aparições), burocracia (4 aparições), formações continuadas com pessoas externas (3 aparições) e visitas invasivas (3 aparições).

Uma das perguntas presentes no questionário eletrônico era se as professoras sentiram alguma dificuldade em trabalhar com o PAS, e a maioria (3 de 5) delas apontou as fichas avaliativas presentes no Programa como uma dessas dificuldades. A professora Madalena, destacou: “[...] o tempo que passávamos preenchendo as fichas poderíamos estar planejando melhor uma aula”.

Segundo Ribeiro (2015), para saber se os estudantes progrediram na aprendizagem, o/a professor/a do PAS deve fazer um acompanhamento sistemático de todo o desenvolvimento do aluno. Assim, a partir desse acompanhamento, do registro das informações no diário de classe e da ficha de acompanhamento da oralidade, leitura e produção escrita, é possível decidir sobre a retenção ou aprovação ao final de cada ciclo.

Entretanto, essa reprovação apenas ao final de cada ciclo (3º e 5º ano) não pareceu agradar as professoras. Notamos, a partir de suas respostas, que esse elemento ganhou destaque unânime como sendo o principal aspecto negativo do Programa. A professora Antonieta assim pontuou: “não contribui em nada, é o principal aspecto negativo. Isso é um crime, aprovar o aluno sem ele saber. Não tinha nota, era por conceito, só que, por exemplo, se o aluno estivesse ruim em alguma coisa, não podia botar, não tinha essa opção, só tinha o mais ou menos”.

O caráter burocrático presente no Programa também foi descrito como um aspecto negativo para 4 das 5 docentes. A professora Maria expressou: “havia fichas a serem preenchidas, folhas de frequência e desempenho de alunos, uma série de exigências... Se não conhecer o Programa, você acaba fazendo o trabalho pela metade, por não compreender o que se pede!”. Partindo da visão das professoras, o PAS possui muitas exigências.

Foi também expresso enquanto algo negativo para três das professoras, as formações continuadas realizadas com pessoas externas à comunidade. “Geralmente vinha alguém de fora. Não contribuía muito não, elas traziam coisas muito bobas pra gente, coisas que já sabíamos. Então ficávamos pensando se elas achavam que não sabíamos de nada” (Professora Antonieta). Conforme exposto, a professora Antonieta achava que tais formações subestimavam seus conhecimentos, ou seja, para ela, aquele momento não contribuía com as suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula.

As visitas pedagógicas, já citadas no tópico anterior, não eram vistas como algo positivo para a maioria (3 de 5) das professoras que fizeram parte dessa pesquisa. Por essa razão, intitulamo-las de “visitas invasivas”, que segundo a professora Antonieta aconteciam da seguinte forma: “elas olhavam tudo. Normalmente traziam atividades prontas e faziam com os alunos, mas eram atividades muito bobas para o que a gente estava trabalhando. Muitas vezes pegavam a gente de surpresa”. Indo ao encontro dessa afirmação, a professora Joana apontou: “no início a gente achava constrangedor, mas depois a gente foi se acostumando”.

O Programa Alfabetizar com Sucesso propõe essas visitas, para serem, segundo Ribeiro (2015), colaborativas e ajudar o trabalho docente. Entretanto, a partir das respostas da maioria das professoras participantes desse estudo, percebemos que, na visão delas, além de não contribuir com o ensino da alfabetização, essas visitas se caracterizavam como um tipo de invasão ao trabalho que realizavam, fazendo as docentes se sentirem apreensivas, desconfortáveis e até mesmo inseguras.

CONCLUSÕES

Em relação ao eixo pedagógico do Programa Alfabetizar com Sucesso, compreendemos que, na perspectiva das professoras alfabetizadoras, há um conjunto de contribuições e limites voltados ao ensino da alfabetização. Destes elementos, os que mais receberam destaque nas respostas das professoras, quanto às contribuições, foi à colaboração do PAS no planejamento das suas aulas, sendo essa uma opinião de todas as participantes. Referente ao aspecto negativo, o mais citado e descrito como o “pior” do Programa foi a reprovação apenas ao final de cada ciclo.

A partir das respostas das professoras participantes deste estudo, percebemos que elas possuem opiniões incisivas sobre o eixo pedagógico do PAS, o que demonstra que essas profissionais podem até seguir as orientações do Programa, mas não ocupam o papel de meras consumidoras/reprodutoras dele.

Assim, enfatizando a necessidade de escutarmos essas profissionais e de fazermos suas falas, opiniões, inquietações serem objeto de debates constantes na formulação e na melhoria das políticas educacionais.

Deixamos para reflexão, porém, algumas questões provenientes do estudo sobre o PAS: em que medida as professoras alfabetizadoras são ouvidas pelos implementadores de programas voltadas para a alfabetização? A que ponto as opiniões e posicionamentos dessas docentes são levados em consideração? É possível construirmos uma educação de qualidade sem levar em conta o que pensam e fazem as profissionais que estão no chão da escola, cotidianamente? Que possamos seguir refletindo sobre essas e outras questões, ao passo que não nos falte fôlego para lutar por elas.

REFERÊNCIAS

- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- Falsarella, A. M. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. *Revista Psicopedagogia*, v. 20, n. 63, p. 210-217, 2003.
- Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Gatti, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, 2003.
- Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Melo, Maria Júlia. *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21.ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2002.
- Morais, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)*. Editora Melhoramentos. 2012.
- Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- Ribeiro, Claudia. *Programa Alfabetizar com Sucesso- programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: a avaliação do município de Condado*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Caed, Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.
- Ribeiro, Claudia; Vilardi, Luísa Gomes de Almeida. Programa Alfabetizar com Sucesso: um olhar sobre os eixos articuladores. *Anais do 14º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*, Recife, 2016.
- Silva, Alexsandro da; Seal, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: *BRASIL. PNAIC. Ano 2, Unidade 3*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- Soares, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. Universidade Estadual Paulista. 2004.
- Soares, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Tardif, Maurice. *Saberes e formação profissional*. 5.ed. Petrópoles/RJ. Editora Vozes, 2005.

COVID-19 NO AMAZONAS E A VULNERABILIDADE NA SAÚDE E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Artemis de Araújo SOARES

*Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (FEFF/UFAM);
PPGSCA/UFAM*

artemissoares@yahoo.com.br.

Resumo: Este artigo trás a discussão a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), abordando algumas consequências para os povos indígenas do Amazonas, e reconhecendo que as populações nativas brasileiras são mais vulneráveis às viroses, especificamente as infecções respiratórias como a Covid-19, ocasionando principalmente a morte de crianças e idosos. No Amazonas os dados da primeira semana de outubro de 2020 revelam que o número de casos passa de 144 mil, com mais de 4,2 mil mortes. Desse total, há 836 mortes de indígenas no Brasil, onde 182 são do Amazonas, conforme dados da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (Coiab). Diante deste cenário, o isolamento social altera o cotidiano das famílias, impacta a renda e compromete a educação nas escolas fechadas em função da crise sanitária.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Coronavírus, Educação Indígena.

INTRODUÇÃO

A situação da saúde dos povos indígenas no Brasil que já era frágil, ficou bem mais com a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). A etnia dos *Kokamas por exemplo*, no Amazonas é a mais afetada, com 57 falecimentos até o dia 05 de outubro de 2020 e no Mato Grosso é a Xavante, com 76 mortes no mesmo período. As doenças respiratórias são as principais causas de óbitos entre as populações nativas brasileiras, o que torna a pandemia mais perigosa para idosos e crianças que se encontram em período escolar e estão na fase de desenvolvimento corporal.

De acordo com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) até o dia 06 de outubro de 2020 houve 451 óbitos de indígenas no País. Levantamento da APIB no afirma que 51% dos povos indígenas do Brasil já foram afetados pela pandemia de coronavírus.

Todas as calhas dos rios apresentaram grande número de infectados: desde o médio Rio Solimões, ao alto Rio Negro e Rio Purus passando pelo Alto Solimões, que é próxima da Colômbia, as aldeias passaram por enormes desafios envolvendo a saúde da população indígena. As distâncias representam grande dificuldade para chegar às aldeias pois se precisa ir de barco ou avião, que complica ainda mais o atendimento médico e envio de medicamentos.

CONDIÇÕES DE SAÚDE DOS POVOS INDÍGENAS

Embora os povos tradicionais sejam considerados "grupos em situação de extrema vulnerabilidade" e, por isso, de alto risco para emergências de saúde pública e tenham ocorrido avanços nos direitos dos povos indígenas, as condições de saúde vividas por eles ainda são bastante precárias no Estado do Amazonas.

O descaso vai desde a falta de saneamento básico, segurança alimentar e dificuldades logísticas de socorro às populações isoladas, além de outros. As crianças e idosos se tornam mais vulneráveis às doenças, devido em muitas ocasiões à imunidade baixa.

A população indígena não conta com políticas públicas de saúde adequadas. Muitos adoecem e morrem sem haver diagnóstico adequado da doença, as crianças devido à falta de uma alimentação adequada ficam desnutridas e isso gera mais risco para a infecção do Covid-19. Logo, esta proposta pretende reivindicar ao governo brasileiro, de fato cumpra o seu papel.

O Amazonas foi o primeiro Estado a ter a confirmação de indígenas contaminados e hoje concentra o maior número de mortes entre indígenas, chegando a 183, conforme dados do Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena.

VULNERABILIDADE NA SAÚDE E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB N° 13, editado no ano de 2012, os Estados devem estruturar, nas secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados, destinando-lhes recursos financeiros específicos.

Na esmagadora maioria dos casos, isso decorre do desrespeito, demonstrado por alguns Estados e municípios, a premissas já consolidadas como a de que as escolas indígenas são unidades próprias, autônomas e específicas, e que podem, portanto, criar projetos pedagógicos próprios, organizar grades curriculares e calendários que considerem as culturas de cada povo¹.

Em relação à política de atenção à saúde dos povos indígenas no Brasil, é interessante destacar que foi assinada em março de 2010 a Medida Provisória 483/2010, transferindo a competência da saúde indígena da FUNASA para uma nova Secretaria de Saúde Indígena. Atualmente a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS).

De acordo com o Plano Distrital de Saúde Indígena (quadriênio 2020 -2023), o Panorama dos Povos Indígenas no Brasil se dá desta forma: São 311 etnias com 760.350 Indígenas, 6.238 aldeias, 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), 67 Casas de Apoio a Saúde Indígena (CASAI), 1.199 Unidades Básicas de Saúde Indígena (UBSI): 1.199.

Além da população *Sateré-Mawé* de Manaus (Imagem 1), conforme declara o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM), também é expressiva a presença desta etnia nas cidades mais próximas da TI Andirá-Marau, nos municípios amazonenses de Barreirinha, Parintins e Maués.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao Censo de 2010, o Brasil possui uma população indígena estimada em 896.917, composta por 305 etnias, falantes de 274 idiomas, espalhados em todas as regiões brasileiras, porém, há uma concentração maior na região Amazônica. Deste total, 517.383 estão vivendo em Terras Indígenas, enquanto 379.534 pessoas vivem fora destas Terras.

No ano de 1988, a Constituição Federal Brasileira assegurou aos povos indígenas alguns direitos fundamentais, especificamente relacionados à educação, como o direito à diversidade cultural.

Para dar suporte à educação que ora está em sala de aula, fazendo uso do método tradicional de ensino, o qual, em muitas situações, se faz na própria comunidade indígena – ou espaço não-formal -, foi

¹ Conferir em: RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Relatório de Pesquisa 2012 - Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**, 2013. p.108. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/viol/viol2012.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2020.

iniciado, em 1995, no Brasil, um projeto de formação de professores falantes da língua indígena, tanto nas etapas presenciais como nas não-presenciais: era o projeto *Yanomami*.

Com as discussões e os movimentos indígenas em torno da temática da educação, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Com este documento e a Resolução no 03/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas, em 14 de setembro de 1999, tendo como fundamento o Parecer no 14/99² do CNE.

Dessa forma, ficou determinado que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, membros de suas próprias comunidades, ou seja, índio ensinando índio, através das Políticas Públicas estabelecidas pelo MEC.

Mas diante do cenário do Coronavírus (Covid-19), a orientação é para que indígenas fiquem nas aldeias durante a pandemia, e o período escolar será alterado até que tudo se normalize.

Neste sentido, educação de qualidade aos povos indígenas, principalmente no que diz respeito à formação inicial, bem como ações para que crianças saiam da vulnerabilidade de doenças como o Covid-19, são extremamente necessários para uma qualidade de vida a estes povos que são verdadeiros guerreiros no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia do Covid-19, verifica-se que a ausência de políticas os povos indígenas em uma dura realidade. No interior do Amazonas há precariedade em um atendimento clínico, Unidades de Terapias Intensivas (UTIs) acabam se tornando inexistentes, onde muitos viajam para a capital Manaus em busca de tratamento. A questão da educação com acesso remoto ainda está longe da realidade das crianças indígenas, neste período onde não há um plano emergencial voltado a esses povos, apesar do Governo Brasileiro dizer que existe.

Apesar dos indígenas estarem, muitas vezes, distantes dos centros urbanos, a aproximação de pessoas de fora como os próprios profissionais de saúde, torna escasso o Equipamento de Proteção Individual (EPI), colocando em risco de contaminação. Assim como saída de indígenas das suas comunidades, para terem acesso ao auxílio emergencial é uma das situações preocupantes, pois uma das principais característica da Amazônia é o isolamento dos municípios, as dificuldades de comunicação, transporte e logística.

Vale enfatizar que os dados de óbitos entre indígenas divergem, como ocorreu no dia 06 de outubro de 2020, onde foi divulgado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) 836 indígenas mortos pela COVID-19, enquanto que pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) vinculada ao Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), no mesmo período, houve 451 óbitos de indígenas no País. A diferença se dá porque os DSEI não realizam o registro de contágios de índios que vivem no meio urbano, considerado pelas lideranças indígenas a contagem independente.

Abandonam outros e assim criam e recriam novas formações, denominadas [...] de sociedades translocais, pois as sociedades transculturais têm seu lócus

² BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2020.

na terra natal e o seu eu e sua forma de vida possuem um caráter especialmente centrado na vida presente (PAIVA e SOARES, 2015, p. 6)

Aqui se observa o processo migratório da aldeia para a cidade, a partir dos referenciais de moradia, trabalho, lazer, saúde e educação. Para Agnes Heller (1972), a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico e envolve o homem inteiro, em todos os seus aspectos.

Ao reportar sobre a relação do indígena com o espaço urbano, é importante relacionar que estes locais a partir de sua extensão, são mais complexos e múltiplos, as práticas sociais e os processos de identificação dos grupos sociais são cada vez mais isolados, ocasionando dificuldades de identificação destes índios urbanos, na contabilidade dos casos de suspeita, infecção e mortes pelo Coronavírus (Covid-19). Espera-se que haja o mais rápido possível o enfrentamento do Coronavírus, para que todos possam viver de forma saudável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Lei Arouca 10 Anos de Saúde Indígena**. - Brasília: Funasa, 2009. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/livro-lei-arouca-10anos.pdf> Acesso em 04 out. 2020.
- BRASIL. **Sobre a SESAI**. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/saude-indigena/sobre-a-sesai>> Acesso em 23 jul.2020.
- BRASIL. **Lei no 12.960, de 27 de março de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de março de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm Acesso em: 26 jul. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.021-de-7-de-julho-de-2020-265632745>> Acesso em 27 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2020.
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>> Acesso em: 26 jul. 2020.
- GENIOLE, Leika Aparecida Ishiyama; [et al.]. **A Saúde da Família Indígena**– Campo Grande, MS: Ed. UFMS: Fiocruz Unidade Cerrado Pantanal, 2011.
- IBGE. Censo: **População em 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- _____. Censo Demográfico 2010. **Características gerais dos indígenas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf> Acesso em: 26 jul. 2020.
- MANAUS. **Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), 23 jul. 2014** - Edição 3.456. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2014/julho/DOM%203456%2023.07.2014%20CAD%201.pdf/view>> Acesso em: 26 jul. 2020.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de; SOARES, Artemis. **O cotidiano de indígenas urbanos no baixo amazonas, Amazônia brasileira.** III Congresso Pan-Amazônico de História Oral. IX Encontro Regional do Norte de História Oral. VIII Semana de História do Cesp – UEA (2015). Disponível em: <https://www.norte2015.historiaoral.org.br/resources/anais/12/1444082900_ARQUIVO_ArtigoIgnesTerezaPeixotodePaiva.pdf>. Acesso em 02 out. 2020.

RAICHELIS, R. **Esfera pública e os conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática.** São Paulo: Cortez, 1998.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZ A INVESTIGAÇÃO?

Emily SOUSA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
emilysousa@edu.ulisboa.pt

Elisabete CRUZ

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
ecruz@ie.ulisboa.pt

Fernando Albuquerque COSTA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
fc@ie.ulisboa.pt

Resumo: A problemática do desenvolvimento das Competências Digitais dos alunos é uma questão com interesse crescente no âmbito da investigação na área da Educação, uma vez que essas competências têm sido consideradas imprescindíveis para uma cidadania autónoma e crítica. Nessa linha, este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura sobre as Competências Digitais dos alunos em contexto de escolaridade obrigatória. O principal objetivo desta revisão é caracterizar a situação atual da produção científica (dos últimos 5 anos) sobre competências digitais dos alunos no contexto da escolaridade obrigatória. Assim, procurou-se perceber qual o foco predominante dos estudos identificados e selecionados para análise, em que referenciais teóricos ou outros se baseiam esses estudos, o nível de ensino em que se situam os participantes e, por fim, que competências digitais são abrangidas. Para a realização da revisão sistemática, tomou-se como base a proposta metodológica de Ramos et al. (2014) e desenvolveu-se um percurso que incluiu as seguintes etapas: definição de objetivos/questões, das palavras-chave e das bases de dados; determinação dos critérios de inclusão e exclusão; apresentação e discussão dos resultados. Os resultados da revisão mostram que há uma menor incidência de trabalhos que abordem de forma específica as competências digitais dos alunos mais jovens, ou seja, os alunos do 1.º ciclo. Percebe-se, por outro lado, que muitos estudos se focam mais na identificação de estratégias visando o desenvolvimento das competências digitais, do que na avaliação dessas competências, em que o número de estudos é menor.

Palavras-chave: Revisão Sistemática da Literatura, Competências Digitais, Escolaridade Obrigatória.

INTRODUÇÃO

Apesar do crescente espaço que as tecnologias têm assumido no contexto global e da diversidade de estudos que atestam os benefícios da utilização pedagógica das tecnologias digitais para a melhoria das aprendizagens (Cachia et al., 2010; Costa, 2010; Franco, 2013; Palome-Vega et al., 2020), ainda existem constrangimentos práticos em relação à sua utilização para esse fim em concreto. De facto, o ensino do uso das tecnologias de forma eficaz e segura e o ensino *com* as tecnologias, como ferramentas potencializadoras da aprendizagem, ainda requerem da escola não só uma profunda reflexão sobre o que/como ensinam, mas também uma renovação das suas práticas (Costa, 2010).

Para isso, tendo em conta o papel significativo da escola no desenvolvimento dos sujeitos e de suas competências, há que ter um olhar investigativo sobre a realidade: Como têm sido usadas as tecnologias em contexto pedagógico? Qual a melhor forma de utilizá-las em determinado contexto para favorecer o desenvolvimento de competências digitais (CD)? Como avaliar as competências digitais que os alunos desenvolvem na escola? Quando fazer essa avaliação?

A fim de perceber como os estudos mais recentes têm explorado esta temática, procedeu-se a um levantamento para identificar o que a investigação, nos últimos 5 anos, traz como contribuições teóricas e abordagens práticas para impulsionar o desenvolvimento e a avaliação de CD de alunos em contexto escolar.

Para isso, optou-se pela Revisão Sistemática da Literatura (RSL), método que sobressai de entre outros de revisão bibliográfica por definir critérios objetivos de seleção de trabalhos, assim como sistematizar todas as etapas a serem seguidas, de modo que possa ser replicável e que se obtenham dados consistentes e pertinentes para responder a questões de investigação previamente formuladas (Mendes & Bottentuit Júnior, 2015).

METODOLOGIA

Abordagem e finalidade do estudo

A abordagem metodológica do estudo que aqui se apresenta, como previamente referido, assenta numa Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que visa contribuir para a caracterização da produção científica dos últimos 5 anos sobre competências digitais dos alunos no contexto da escolaridade obrigatória. Com esse propósito, quatro questões de investigação nos serviram de base: Q1. Qual o foco dado às competências digitais nos estudos identificados?; Q2. Em que referenciais teóricos, curriculares ou outros se baseiam os estudos realizados?; Q3. Em que nível de ensino estão situados os estudos identificados?; Q4. Que áreas de competência e competências digitais específicas são abrangidas nos estudos identificados?

A escolha metodológica se deu tendo em conta as mais-valias da RSL em relação a outros métodos de pesquisa bibliográfica, uma vez que permite reunir e sistematizar o que se sabe sobre determinado assunto, através de procedimentos explícitos e verificáveis (Gough et al., 2012). Na RSL, a pesquisa visa a identificação de uma amostra representativa de estudos que possam ser relevantes e que atendam a critérios específicos de inclusão (os quais definem os textos que são aceitáveis) e de exclusão (os quais excluem textos que não obedeçam ao previamente estabelecido), minimizando, dessa forma, os riscos de um possível enviesamento na seleção do *corpus* documental.

Ramos et al. (2014) afirmam que este método pode contribuir para a inovação na investigação em Ciências da Educação e definem um modelo de pesquisa que contempla sete aspetos fundamentais a ter em consideração para a realização de uma RSL clara e replicável: (i) objetivos (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; e (viii) tratamento de dados. Entretanto, como os autores reforçam, pode haver a necessidade de adaptações a depender da natureza do estudo e dos seus objetivos.

Constituição do *corpus* documental

Face aos princípios da RSL, é imprescindível o registo das etapas percorridas pelos investigadores ao longo da pesquisa, não apenas para garantir a sua replicabilidade, como também a sua fiabilidade. Nesse sentido, explicitamos o protocolo do estudo realizado no Quadro 1, que segue abaixo, com adaptação do modelo proposto por Ramos et al. (2014):

Objetivos	Desvelar aproximações e complementaridades em relação ao foco dado às competências digitais; Classificar os estudos a partir dos diferentes de níveis de ensino de seus participantes; Identificar referenciais teóricos, curriculares ou outros em que se baseiam os estudos identificados; Mapear áreas de competência e competências digitais abrangidas nos estudos.
Palavras-chave	"Digital Literacy", "Digital Competence", "Evaluation" e "Compulsory Education" (e seus correspondentes em Língua Portuguesa).
Bases	Scopus, Ebsco e Web of Science.
Equações de pesquisa	1) "Letramento digital" OR "Literacia digital" OR "Competência digital" AND "Avaliação" AND "Escolaridade obrigatória"; 2) "Digital Literacy" OR "Digital competence" AND "Evaluation" AND "Compulsory Education"; 3) "Letramento digital" OR "Literacia digital" AND "Escolaridade Obrigatória"; 4) "Digital Literacy" OR "Digital competence" AND "Compulsory Education"
Critérios de inclusão	Artigos publicados entre 2017 e 2021, em revistas e jornais científicos, com sistema de arbitragem ("peer review"); Artigos que abordem as competências digitais dos alunos no contexto da escolaridade obrigatória.
Critérios de exclusão	Artigos repetidos; Artigos com acesso restrito; Artigos que não se refiram à escolaridade obrigatória; Artigos de revisão sistemática da literatura/bibliográfica; Artigos que não tratem das competências digitais de alunos; Artigos que se refiram predominantemente à programação e ao pensamento computacional;
Tratamento de dados	Análise de conteúdo (categorial) e estatística descritiva

Quadro 1. Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura

Fonte: Modelo adaptado de Ramos et al. (2014)

Em fevereiro de 2022, iniciou-se o processo de levantamento bibliográfico nos repositórios Scopus, EBSCO (Eric) e Web of Science, adequando a pesquisa às especificidades funcionais intrínsecas às bases. A busca limitou-se a artigos cuja data de publicação estivesse entre 2017 e 2021, resultando em um total de 581 artigos para as seguintes palavras-chave: "Digital Literacy", "Digital Competence", "Evaluation" e "Compulsory Education" (e seus correspondentes em Língua Portuguesa). O Quadro 2, que segue abaixo, sistematiza o total de artigos encontrados em cada uma das bases:

Bases	Total de artigos encontrados
Scopus	268
EBSCO (Repositório: Eric)	286
Web of Science	27

Quadro 2. Lista dos repositórios consultados e quantidade de artigos encontrados

Fonte: Elaboração própria

De entre os artigos encontrados, identificámos 149 que estavam repetidos e, portanto, foram eliminados logo à partida, juntamente a 9 que tinham o seu acesso restrito. Para selecionar, em seguida, aqueles que comporiam o corpus documental, em um primeiro refinamento, procedemos à leitura do título,

palavras-chave e resumo. Nesse momento, foram descartados 317 artigos, pois, apesar de terem aparecido nos resultados correspondentes à busca pelas palavras-chave selecionadas nos repositórios, não tratavam do tema definido para a realização deste estudo. Em seguida, tendo como referência os outros critérios de exclusão previamente estabelecidos, procedeu-se à leitura da introdução e da metodologia, o que nos possibilitou perceber melhor o foco dos artigos e, nesta fase, foram eliminados mais 30 artigos. Na fase final de constituição do corpus, ainda tendo como base os critérios de exclusão estabelecidos, foi feita a leitura da totalidade dos artigos restantes ($n=76$), permitindo-nos identificar 45 artigos válidos para a etapa seguinte (ver Apêndice 1), dedicada à extração, análise de dados e sistematização dos resultados. A figura 1 clarifica e sintetiza o processo de constituição do corpus documental no presente estudo:

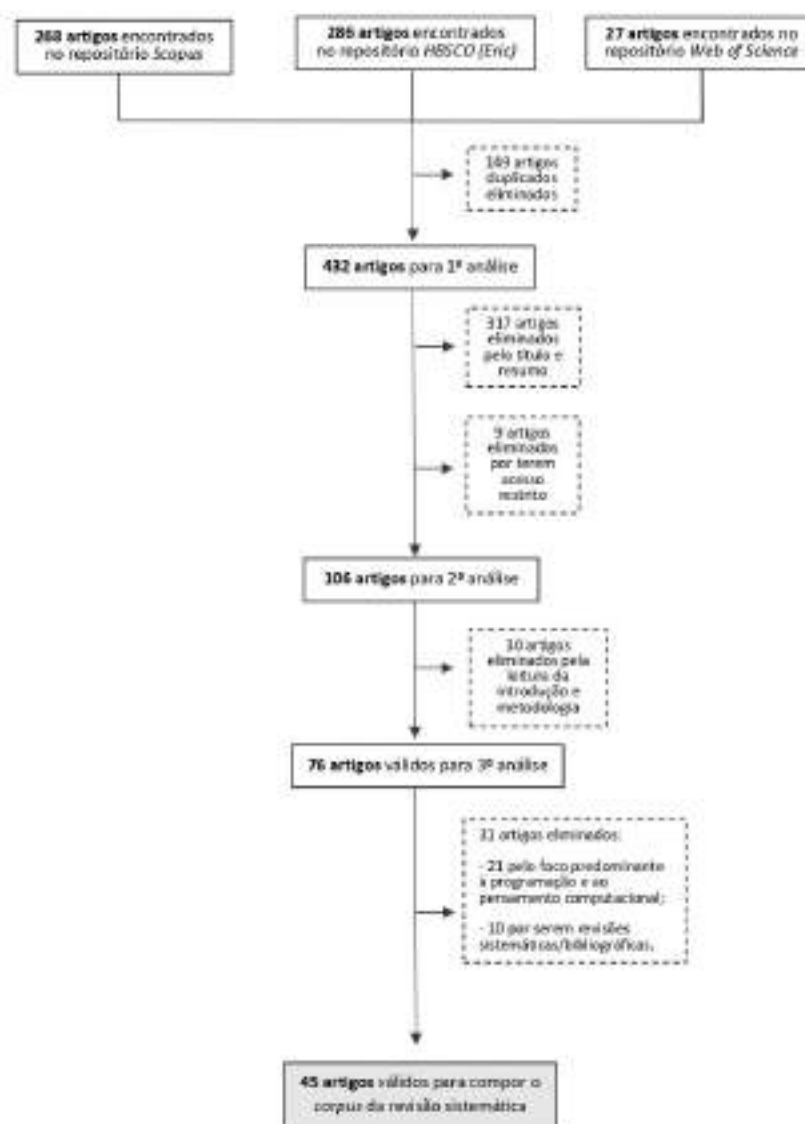


Figura 1. Fases da consolidação do *corpus* documental
Fonte: Elaboração própria

Análise do *corpus* documental

Definido o conjunto de artigos que comporia o presente estudo, deu-se início à construção de um banco de dados através do Microsoft 365 Excel, que nos ajudou a organizar e a gerir todas as informações extraídas dos textos e, concomitantemente, facilitou o processo de análise a partir das possibilidades da própria ferramenta de filtragem e compilações de dados. O processo de sistematização das informações dos artigos

selecionados para compor o corpus passou, em um primeiro momento, pela organização de dados relativos aos seguintes aspetos: título, ano, autor(es), resumo, problemáticas abordadas, metodologias privilegiadas (incluindo participantes e instrumentos) e lições decorrentes do estudo.

Em seguida, criou-se um sistema de categorização organizado em 4 dimensões, correspondentes às questões de investigação previamente definidas (ver secção 2). As categorias estabelecidas para cada dimensão, indicadas na figura 2, abaixo apresentada, foram definidas, na sua maioria, de forma indutiva, isto é, a partir da análise dos dados e informações constantes nos próprios artigos. No caso da dimensão “Áreas de Competências” (Q4), optou-se pela categorização de natureza dedutiva, considerando-se, para o efeito, as áreas de competência digital definidas no DIGCOMP - Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (Lucas & Moreira, 2017).



Figura 2. Sistema de categorias estabilizado para análise do *corpus* documental

Fonte: Elaboração própria

Uma vez estabilizadas as dimensões e categorias do sistema de categorização, procedeu-se à organização quantitativa dos dados. O primeiro passo desta etapa foi a contagem de artigos identificados por categoria, tendo-se construído uma matriz de resultados em que foram especificadas as frequências absolutas, em que registamos o total de textos pertencentes a uma determinada categoria, e as frequências relativas, em que especificamos, em formato de percentagem, a quantidade de artigos de uma categoria específica em relação ao total.

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

Nesta secção, apresentaremos os principais resultados obtidos através da RSL realizada, organizados a partir das 4 questões de investigação que serviram de guia para este estudo. Para tal, descreveremos, nas próximas subsecções, os achados por questão de investigação, enfatizando a categoria com o maior número de artigos agrupados.

Foco temático predominante

Em relação ao foco dos estudos identificados, percebeu-se que, apesar de utilizarmos palavras-chave relacionadas à avaliação (“Evaluation”, “Avaliação”), pouco mais de metade dos artigos (51%) incide na identificação de efeitos decorrentes de determinados projetos, metodologias de ensino, ferramentas digitais e variáveis contextuais no processo de desenvolvimento de competências digitais de alunos. Especificamente em relação à avaliação de CD, foram categorizados apenas 16 artigos (aproximadamente 36%) e, por último, 13% dos artigos visavam perceber a integração de CD no currículo.

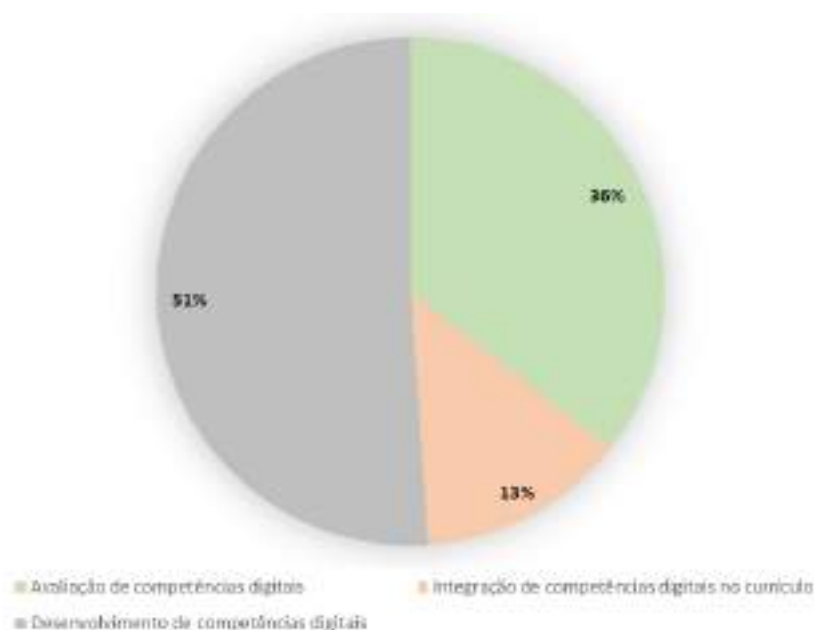


Gráfico 1. Distribuição dos artigos em relação ao foco temático predominante

Fonte: Elaboração própria

Considerando o desenvolvimento de CD em contexto escolar, muitos artigos centram-se no estudo do que poderia ser uma prática potencializadora na aquisição/desenvolvimento da literacia digital dos alunos. De entre as práticas elencadas pelos diversos autores, destaca-se a recorrência à exploração de textos multimodais para o desenvolvimento de uma literacia digital crítica (Hoch et al., 2019; Molin & Godhe, 2020; Kirchoff, 2017; Churchill, 2020). Ainda nesse sentido, outros estudos agrupados nesta categoria buscam lançar um olhar sobre a utilização de diferentes aplicações e artefactos tecnológicos (Hsu et al., 2019; Bussert-Webb & Henry, 2017; Bonilla-del-Río & Aguaded, 2018), como o Scratch Junior (para programação), Realidade Virtual, seja como estratégia de desenvolvimento exclusivo de CD, seja como estratégia integrada de desenvolvimento de CD, em articulação com outras aprendizagens do currículo, com o uso do Padlet e do Instagram para o trabalho com Literatura e História (Colton, 2020).

Para além de artigos descrevendo o que já se faz em sala de aula para desenvolver as CD, encontramos ainda estudos que analisam as percepções de estudantes, de professores e, por vezes, até dos encarregados de educação sobre as CD em contexto educativo (Castro Rodríguez et al., 2019; Bonilla-del-Río & Aguaded, 2018). Esses autores convergem em relação à necessidade de se maximizar o desenvolvimento de CD especificamente relacionadas com questões de segurança e proteção de dados.

Ainda nesta categoria (Desenvolvimento de CD), foram encontrados artigos que descrevem e avaliam projetos e metodologias inovadoras orientadas para o desenvolvimento de CD de alunos em contexto escolar, em diferentes países europeus e não-europeus (Demartini et al., 2020; Mnyanda & Mbelani, 2018; Lee et al., 2021; Sulianta et al., 2019; Dalelio, 2020), como, por exemplo, o Projeto “Riconnessioni” (Demartini et al., 2020). Por fim, integramos artigos que não só descrevem as práticas relacionadas com o desenvolvimento de CD, mas que explicitam também os principais desafios e as variantes associadas para atingir tal objetivo (Argelagós & Pifarré, 2016; Gamito Gomez et al., 2020). O estudo de Argelagós & Pifarré (2016), por exemplo, mostra que os jovens aparentam ter uma falta de reflexão no que toca à resolução de problemas no digital, mas desmistifica uma possível relação entre esse obstáculo e questões de género.

Em suma, o desenvolvimento de CD dos alunos constitui o foco temático predominante dos artigos criteriosamente selecionados, notando-se que o maior interesse recai na descrição e análise do potencial de determinados projetos, metodologias de ensino e/ou ferramentas digitais para esse fim, completado, em alguns casos, com a identificação de desafios e variáveis contextuais condicionantes desse processo.

Referenciais-base usados

No que respeita aos referenciais teóricos, curriculares ou outros que serviram de base para as investigações identificadas (n=45), predominaram estudos (50%) que tomam como referencial-base o que foi estabelecido anteriormente por teóricos, especialistas no domínio das tecnologias em contexto de ensino e de aprendizagem como, por exemplo, Hinrichsen & Coombs (2014), Hobbs (2010) e outros. Os artigos restantes recorrem ao DIGCOMP (Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital), a Currículos Nacionais (Dinamarca, Finlândia e outros) e a outros documentos de referência (como relatórios da OCDE) em uma proporção de 24%, 20% e 6%, respetivamente.

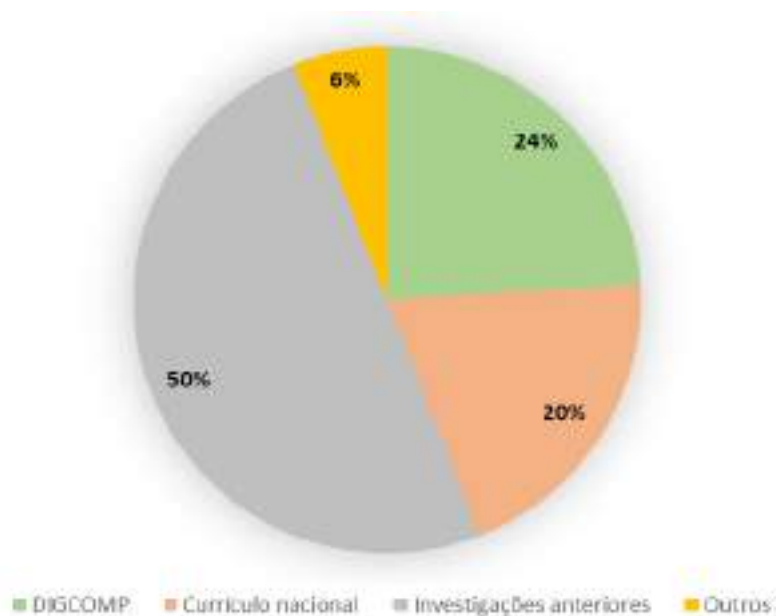


Gráfico 2. Distribuição dos artigos em relação ao referencial-base usado

Fonte: Elaboração própria

Olhando de forma mais detida para o conjunto dos estudos que partem de resultados de investigações anteriores, considerando o que especialistas no tema têm definido como *framework* teórico em relação às competências digitais de alunos, verificámos que poucos foram os trabalhos que escolheram os

mesmos referenciais teóricos como base. Excepcionalmente, Van Allen & Zygouris-Coe (2019), Bussert-Webb & Henry (2017) e Weninger (2017) utilizaram a “New Literacies theory”, de Leu & Maykel (2016), para suportar as suas investigações. Essa teoria sublinha a urgência da promoção de novas literacias para atender às necessidades de informação e comunicação da sociedade tecnológica atual, considerando como fundamentais competências relativas à busca de informações online, à utilização de ambientes colaborativos virtuais de aprendizagem, ao desenvolvimento do pensamento estratégico e outras.

Apesar da maioria dos artigos buscar fundamentação em investigações e estudos anteriores, o que percebemos foi que houve uma grande diversidade entre os referenciais selecionados. É possível relacionar essa variedade à atualidade do tema, à recente definição de documentos oficiais, às diferentes realidades e percepções de cada investigador, mas, também, ao fato de alguns artigos se dedicarem, precisamente, ao aprofundamento de estudos prévios. Tendo em vista essa característica, não nos foi possível identificar padrões claros em relação às escolhas feitas pelos autores, até porque muitos referenciais apareceram apenas uma única vez. Nesse sentido, sugerimos que investigações futuras possam explorar a riqueza desses referenciais teóricos utilizados, no intuito de ampliar o conhecimento acerca das CD e conseguir identificar quais as mais-valias desses estudos para o campo.

Nível de ensino privilegiado

Relativamente ao nível de ensino dos participantes dos estudos que fazem parte desta revisão, verificámos que a maioria (n=13) estão no nível de ensino “Secundário”. Tem-se, em segundo lugar, o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico com um total de 10 artigos cada, seguidos pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico com 9 estudos e apenas 1 artigo que tem participantes do Ensino Básico, sem especificação de ciclo. Vale ressaltar, ainda, que uma quantidade assinalável de artigos (n=8) não especifica o nível de ensino.

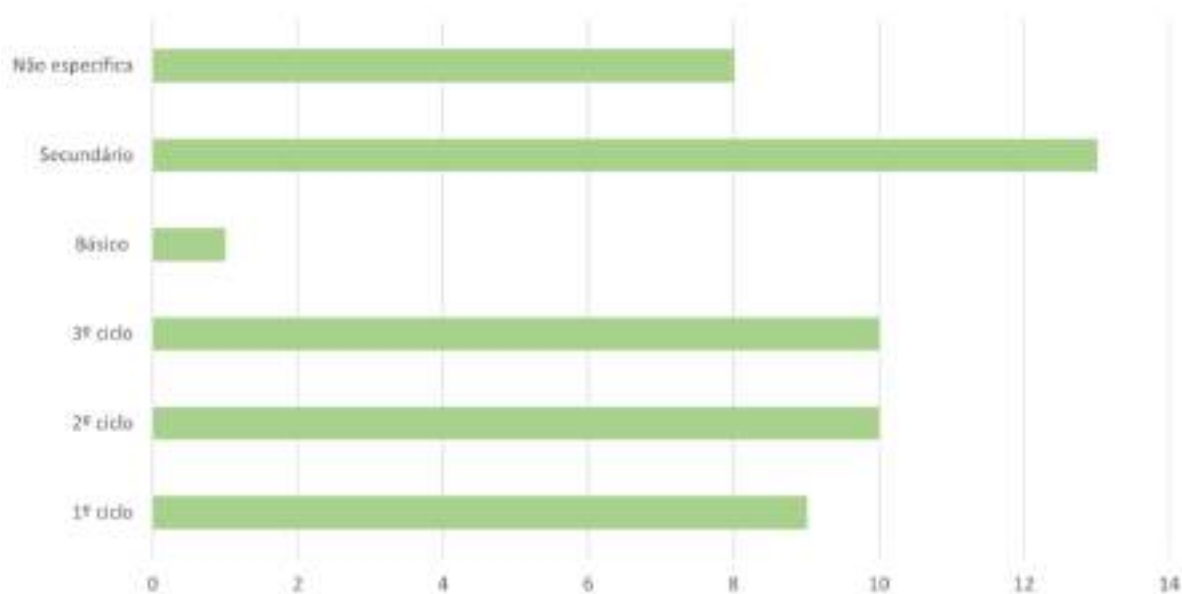


Gráfico 3. Distribuição dos artigos, por categorias, em relação ao nível de ensino

Fonte: Elaboração própria

Considerando os estudos em que os seus participantes se situavam no Secundário, notou-se que uma expressiva parcela destes participantes eram alunos que estavam neste nível de ensino (76,6%). Foi o

caso dos estudos de Martínez Abad et al. (2017), Bielba Calvo et al., (2016), Pérez-Rodríguez et al. (2019), Pereira & Moura (2019), Kaarakainen (2019), Baterna et al. (2020) e Jan (2018), focalizados na avaliação das competências digitais destes alunos. Já a parcela minoritária de artigos (Rumahlatu et al., 2021; Argelagós & Pifarré, 2016; Gerick et al., 2017), priorizou a investigação, centrada na perspetiva dos alunos, sobre práticas promotoras do desenvolvimento de CD de alunos.

Áreas de competências digitais abrangidas

Por fim, em relação às áreas de competência e competências específicas abrangidas pelos estudos que compõem o *corpus* documental (n=45), notamos que a maior parte dos artigos tem como foco duas áreas de competências digitais: Informação (n=37) e Comunicação e Colaboração (n=26). O gráfico abaixo serve para melhor clarificar a distribuição de artigos por áreas:

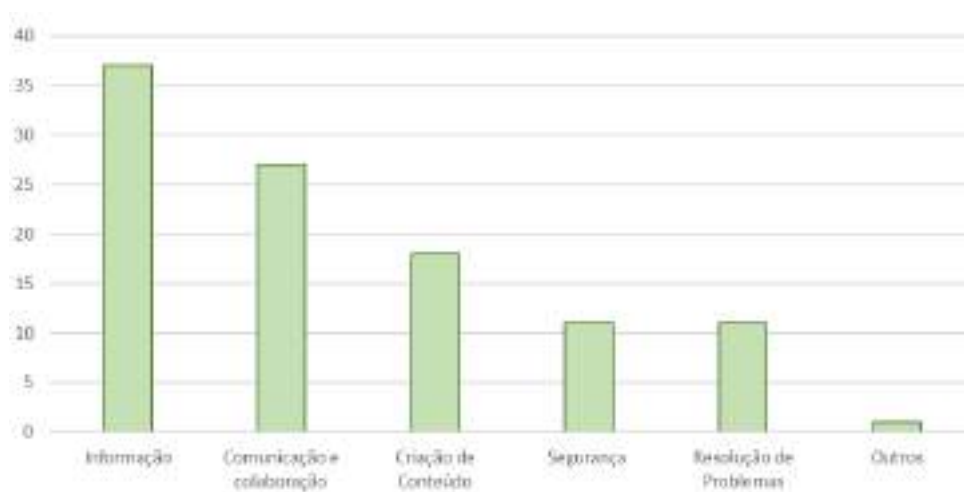


Gráfico 4. Distribuição dos artigos em relação às áreas de CD abrangidas

Fonte: Elaboração própria

Lançando um olhar mais pormenorizado sobre os artigos que abrangem a área da Informação, uma vez que foi a categoria com maior representatividade, percebe-se que muitos estudos (Casillas-Martín et al., 2020; García-Valcárcel Muñoz-Repiso et al., 2020; Bielba Calvo et al., 2016) orientam-se pelo que consta no DIGCOMP (Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital) sobre esta área de competência: “identificar, localizar, recuperar, armazenar, organizar e analisar informação digital, avaliando a sua relevância e finalidade” (Lucas & Moreira, 2017, p. 5). Outros, apesar de não referenciarem o Quadro Europeu, apresentam definições e competências muito semelhantes. Andresen (2017), por exemplo, exemplifica como competências específicas da área da Informação, as seguintes: navegar na internet através do uso de hiperligações e pesquisar informações a partir de motores de busca. Já Oudeweetering e Voogt (2018) definem esta área de CD como aquela que abrange a busca, seleção, processamento e utilização de informações relevantes em contexto virtual.

Uma outra parcela dos artigos estabelece relações entre a área da Informação e a leitura de textos multimodais (Hoch et al., 2019; Molin & Godhe, 2020; Andresen, 2017), reforçando a necessidade de articular o desenvolvimento de CD (nomeadamente da área da Informação) com estratégias de metacognição, levando os próprios alunos a perceber com expertise como se constroem e interpretam os textos multimodais.

De acordo com o estudo de Andresen (2017), essa área de CD inclui a “habilidade de ler em contexto de comunicação multimodal” (p.538). Para além da relação com a multimodalidade, muitos autores reforçam em seus estudos a estreita relação entre as CD da área da Informação e as Competências Mediáticas (Weninger, 2017; Pereira & Moura, 2019; Mateus & Suárez-Guerrero, 2017; Godhe, 2019), apresentando ambas como essenciais para a participação ativa do cidadão na sociedade atual em que os média e o digital estão fortemente presentes.

Para além desses, ainda há artigos que visam a exploração de modelos para o desenvolvimento desta área de CD (como o I-LEARN Model, proposto por Lee et al, 2021) ou aplicar teorias que abrangem esta área de CD (como a *New Literacies Theory*, de Leu et al, 2017 citada por Van Allen & Zygouris-Coe, 2019). Por último, chamou-nos a atenção a recorrência, nos artigos selecionados, do reconhecimento da imprescindibilidade das competências digitais, nomeadamente as que constituem a área da Informação, para ser bem-sucedido enquanto cidadão da sociedade atual (Shively & Palilonis, 2018; Lee et al., 2021; Castro Rodríguez et al., 2019; Martínez Abad et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou, através de uma Revisão Sistemática da Literatura, caracterizar a situação atual da produção científica realizada nos últimos 5 anos sobre competências digitais dos alunos no contexto da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, procurámos perceber que foco a maior parte dos estudos dava à problemática das competências digitais dos alunos, que referenciais-base (teóricos, curriculares e outros) os estudos utilizavam. Para além disso, interessou-nos ainda classificar os artigos encontrados pelas áreas de competências digitais e pelos níveis de ensino a fim de perceber os que eram mais recorrentes nas últimas investigações desenvolvidas.

Conforme os princípios da RSL, preocupámo-nos com a identificação de uma amostra representativa de estudos a partir de um percurso de busca sistemático em 3 bases de dados de publicações científicas (Scopus, EBSCO e Web of Science) e a inclusão/exclusão daqueles que não se enquadravam nos objetivos do nosso estudo a partir de critérios bem definidos. Esse processo permitiu-nos chegar a um *corpus* documental composto por 45 artigos científicos sobre as competências digitais dos alunos. A partir daí, procedeu-se a uma análise mais pormenorizada dos conteúdos dos artigos selecionados e sua respetiva categorização.

Quanto à análise dos artigos e sua categorização, foram equacionadas categorias para cada uma das questões de investigação que guiaram este estudo, para que assim se pudesse fazer não só uma melhor gestão dos textos encontrados, mas também uma sistematização mais completa da investigação recente sobre a temática das competências digitais dos alunos.

Este estudo permitiu-nos perceber, a partir dos artigos selecionados, que, nos últimos 5 anos, em alinhamento com o movimento que tem sido feito por diversos países europeus para aproximar as tecnologias e a escola, parece haver um forte interesse no campo da investigação educacional pelo desenvolvimento das CD, sobretudo a análise de práticas promotoras da literacia digital dos alunos. Uma outra característica percebida foi a predominância de estudos que assumem como referencial-base o que foi estabelecido anteriormente por teóricos, especialistas em investigações no domínio das tecnologias em contexto de ensino e de aprendizagem, como exemplo, Ferres & Piscitelli (2012), Hinrichsen & Coombs (2014), Hobbs (2010) e outros.

Já no que respeita ao nível de ensino em que estão situados os estudos identificados e as áreas de CD que são abrangidas nas investigações, predominam estudos que assumem a escolaridade obrigatória como foco, mas sem especificar um nível de ensino, sendo notória a escassez de estudos específicos sobre o 1º Ciclo (apenas 4%). Além disso, em relação às áreas de CD, percebeu-se que, de facto, os estudos abrangem quase sempre mais de uma área de competência, entretanto, aquelas que apareceram com mais recorrência são as áreas da “Informação” e da “Comunicação e Colaboração”, de acordo com a nomenclatura adotada no DIGCOMP.

Vale ressaltar, em síntese, que este estudo agrega elementos de interesse para o conhecimento acerca do estado da arte recente no âmbito das competências digitais em contexto escolar, apontando tendências e linhas de investigação mais recorrentes, além de outras que carecem de maior aprofundamento. Apesar de tudo, reconhecemos as limitações referentes ao número de investigadores envolvidos nesta revisão sistemática em específico, bem como o limitado número de bases utilizados para a identificação de estudos nesta área.

REFERÊNCIAS

- Andresen, B. B. (2017). The acquisition of literacy skills in 1:1 classrooms – the Danish case. *Education and Information Technologies*, 22(2), 533–550. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9488-7>
- Argelagós, E., & Pifarré, M. (2016). Unravelling Secondary Students’ Challenges in Digital Literacy: A Gender Perspective. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 42. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i1.1517>
- Bielba Calvo, M., Martínez Abad, F., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48593>
- Bonilla-del-Río, M., & Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: Smartphones, apps y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 151–163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bussert-Webb, K., & Henry, L. A. (2017). *Promising digital practices for nondominant learners*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23147.85286>
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2020). Análisis psicométrico de una prueba para evaluar la competencia digital de estudiantes de Educación Obligatoria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17611>
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia
- Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/06>

- Churchill, N. (2020). Development of students' digital literacy skills through digital storytelling with mobile devices. *Educational Media International*, 57(3), 271–284. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680>
- Costa, F. A. (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. *I Encontro Internacional TIC e Educação*, 931–936. <http://hdl.handle.net/10451/5704>
- Colton, J. (2020). Social, Innovative and Deep: Exploring Digital Literacies in a Year 9 English Classroom. *Changing English*, 27(3), 270–284. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1766946>
- Dalelio, C. M. (2020). The collaborative identity project: A shared transmedia experience in digital representation. *Communication Teacher*, 34(2), 153–160. <https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1653486>
- Demartini, C. G., Benussi, L., Gatteschi, V., & Renga, F. (2020). Education and Digital Transformation: The “Riconnessioni” Project. *IEEE Access*, 8, 186233–186256. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3018189>
- Elo, S. & Kyngas, H. (2007). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fernandes, E. M. & Maia, A. (2001). Grounded Theory. In: E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds), *Métodos e Técnicas de Avaliação. Contributos para a prática e investigação* (pp. 49-76). Centro de estudos em Educação e Psicologia.
- Franco, C. (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um Componente Fundamental no Ensino?* [Estágio]. Universidade Nova de Lisboa.
- Gamito Gomez, R., Aristizabal Llorente, P., Vizcarra Morales, M. T., & León Hernández, I. (2020). Seguridad y protección digital de la infancia: Retos de la escuela del siglo XXI. *Educación*, 56(1), 219–237. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1113>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Casillas Martín, S., & Basilotta Gómez-Pablos, V. M. (2020). Validation of an Indicator Model (INCODIES) for Assessing Student Digital Competence in Basic Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 110–125. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.459>
- Godhe, A.-L. (2019). Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 28. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2014). The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action: a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. <https://www.aspeninstitute.org/events/digital-media-literacy-plan-action/>
- Hoch, M. L., McCarty, R., Gurvitz, D., & Sitkoski, I. (2019). Five Key Principles: Guided Inquiry With Multimodal Text Sets. *The Reading Teacher*, 72(6), 701–710. <https://doi.org/10.1002/trtr.1781>
- Hsu, H.-P., Wenting, Z., & Hughes, J. E. (2019). Developing Elementary Students' Digital Literacy Through Augmented Reality Creation: Insights From a Longitudinal Analysis of Questionnaires, Interviews, and

- Projects. *Journal of Educational Computing Research*, 57(6), 1400–1435. <https://doi.org/10.1177/0735633118794515>
- Jan, P. Investigating the Relationship between Students' Digital Literacy and Their Attitude towards Using ICT. *International Journal of Educational Technology*, 5(2), 26–34. <http://educationaltechnology.net/ijet/>
- Kirchoff, J. (2017). Using Digital Comics to Develop Digital Literacy: Fostering Functionally, Critically, and Rhetorically Literate Students. *Texas Journal of Literacy Education*, 5 (2), 117–129.
- Lee, V. J., Tecce DeCarlo, M. J., Grant, A., & Neuman, D. (2021). A Collaborative I-LEARN Project With Kindergarten and Second-Grade Urban Teachers and Students at a University-Assisted School. *Urban Education*, 56(1), 123–153. <https://doi.org/10.1177/0042085916677344>
- Leu, D. J., & Maykel, C. (2016). Thinking in new ways and in new times about reading. *Literacy Research and Instruction*, 55(2), 122–127. <http://doi.org/10.1080/19388071.2016.1135388>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso. Aveiro: UA
- Martínez Abad, F., Bielba Calvo, M., & Herrera García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 376. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- Mateus, J. C., & Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Mendes, A. & Bottentuit Júnior, J. (2015) Revisão Sistemática da Literatura (RSL) das Teses e Dissertações Produzidas Acerca dos Estilos de Aprendizagem. *Revista EducaOnline*, 9(2), 1-30 <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educadonline&page=article&op=view&path%5B%5D=706>.
- Mnyanda, L., & Mbelani, M. (2018). Are we teaching critical digital literacy? Grade 9 learners' practices of digital communication. *Reading & Writing*, 9(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.188>
- Molin, L., & Godhe, A.-L. (2020). Students' critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 153–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-02>
- Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116–133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>
- Palome-Vega, G., Escudero-Nahon, A. & Juarez Lira, A. (2020). Impacto de una estrategia b-learning en las competencias digitales y estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ* [online]. vol. 11, n.21, ed. 22. ISSN 2007-7467. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.726>.
- Pereira, S., & Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. *European Journal of Communication*, 34(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0267323118784821>
- Ramos, A., M. Faria, P., & Faria, Á. (2014). Revisão sistemática de literatura: Contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 17. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>

- Shively, K., & Palilonis, J. (2018). Curriculum Development: Preservice Teachers' Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework. *Journal of Education*, 198(3), 202–214. <https://doi.org/10.1177/0022057418811128>
- Sulianta, F., Sapriya, S., Supriatna, N., & Disman, D. (2019). Digital Content Model Framework Based on Social Studies Education. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 214. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p214>
- Van Allen, J., & Zygouris-Coe, V. ("Vicky"). (2019). Using guided reading to teach internet inquiry skills: A case study of one elementary school teacher's experience. *Reading Psychology*, 40(5), 425–464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1623961>
- Weninger, C. (2017). The "vernacularization" of global education policy: Media and digital literacy as twenty-first century skills in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 500–516. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1336429>

APÊNDICE

Apêndice 1: Lista de artigos constituintes do *corpus* documental

Texto 1	An evaluation of Primary-School pupils' Digital Competence	Amor Almedina M.I., Serrano Rodríguez R.
Texto 2	Assessment and innovation in information literacy in secondary schools	Martínez-Abad F., Bielba-Calvo M., Herrera-García M.E.
Texto 3	Design, validation and implementation of a questionnaire to assess teenagers' digital competence in the area of communication in digital environments	Iglesias-Rodríguez A., Hernández-Martín A., Martín-González Y., Herráez-Corredera P.
Texto 4	Education and digital transformation: The "riconnessioni" project	Demartini C.G., Benussi L., Gatteschi V., Renga F.
Texto 5	Media Literacy in Primary Education. International perspective of level of literacy	García-Ruiz R., da Mota Matos A.P., Arenas-Fernández A., Ugalde C.
Texto 6	Psychometric validation of an information literacy assessment tool in secondary education	Calvo M.B., Abad F.M., Conde M.J.R.
Texto 7	Psycho-technical study of a digital competence assessment tool for problem-solving	Cabezas-González M., Casillas-Martín S., García-Valcárcel-Muñoz-Repiso A., Basilotta-Gómez-Pablos V.
Texto 8	Teacher collaboration and students' digital competence - evidence from the SELFIE tool	Castaño Muñoz J., Vuorikari R., Costa P., Hippe R., Kampylis P.
Texto 9	Students' critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text	Molin L., Godhe A.-L.
Texto 10	Digital safety and protection of children: Challenges of the 21st-century school	Gomez R.G., Llorente P.A., Vizcarra Morales M.T., Hernández I.L.
Texto 11	Media competence in Spanish secondary school students. Assessing instrumental and critical thinking skills in digital contexts	Pérez-Rodríguez A., Delgado-Ponce A., Marín-Mateos P., Romero-Rodríguez L.M.
Texto 12	A comparison between european digital competence framework and the Turkish ICT curriculum	Hazar E.
Texto 13	Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people	Pereira S., Moura P.
Texto 14	ICT intentions and digital abilities of future labor market entrants in Finland	Kaarakainen M.-T.
Texto 15	School in the digital age: Smartphones, apps and programming in primary education and its influence in the student's digital and media skills	Bonilla-Del-Río M., Aguaded I.
Texto 16	Resource Based Learning Design Thinking (RBLDT): A Model to Improve Students'	Rumahlatu, Dominggus; Sangur, Kristin; Berhita, Martha M.; Kainama, Since Y.; Kakisina, Vera V.; Latupeirissa, Corneli

Texto 17	Digital Literacy of STEM Senior High School Students: Basis for Enhancement Program	Baterna, Hazel B.; Mina, Teodolyn Deanne G.; Rogayan, Danilo V., Jr.
Texto 18	Exploring the Structure of Digital Literacy Competence Assessed Using Authentic Software Applications	Reichert, Frank; Zhang, Deju; Law, Nancy W. Y.; Wong, Gary K. W.; de la Torre, Jimmy
Texto 19	Investigating the Relationship between Students' Digital Literacy and Their Attitude	Jan, Salma
Texto 20	Are We Teaching Critical Digital Literacy? Grade 9 Learners' Practices of Digital	Mnyand, Lutho; Mbelani, Madeyandile
Texto 21	Development of Students' Digital Literacy Skills through Digital Storytelling with Mobile Devices	Churchill, Natalia
Texto 22	Using Digital Comics to Develop Digital Literacy: Fostering Functionally, Critically, and Rhetorically Literate Students	Kirchoff, Jeff
Texto 23	Developing Elementary Students' Digital Literacy through Augmented Reality Creation: Insights from a Longitudinal Analysis of Questionnaires, Interviews, and Projects	Hsu, Hsiao-Ping; Wenting, Zou; Hughes, Joan E.
Texto 24	Stop-Motion to Foster Digital Literacy in Elementary School	Sun, Koun-Tem; Wang, Chun-Huang; Liku, Ming-Chi
Texto 25	Unravelling Secondary Students' Challenges in Digital Literacy: A Gender Perspective	Argelagós, Esther; Pifarré, Manoli
Texto 26	Curriculum Development: Preservice Teachers' Perceptions of Design Thinking for	Shively, Kate; Palilonis, Jennifer
Texto 27	A Collaborative I-LEARN Project with Kindergarten and Second-Grade Urban Teachers and Students at a University-Assisted School	Lee, Vera J.; Tecce DeCarlo, Mary Jean; Grant, Allen; Neuman, Delia
Texto 28	Fostering Digital Education among Teachers and Learners in Sri Lankan Schools	Karunanayaka, Shironica Priyanthi; Weerakoon, W. M. S.
Texto 29	The "Vernacularization" of Global Education Policy: Media and Digital Literacy as Twenty-First Century Skills in Singapore	Weninger, Csilla
Texto 30	Play Culture across Makerspaces: Connecting into a Global Makerspace Online	Pedersen, Louisa Haugaard
Texto 31	Digital Content Model Framework Based on Social Studies Education	Sulianta, Feri; Sapriya; Supriatna, Nana; Disman
Texto 32	Social, Innovative and Deep: Exploring Digital Literacies in a Year 9 English Classroom	Colton, Jill
Texto 33	The Collaborative Identity Project: A Shared Transmedia Experience in Digital	Dalelio, Corinne M.
Texto 34	Promising Digital Practices for Nondominant Learners	Bussert-Webb, Kathy; Henry, Laurie A.
Texto 35	Using Guided Reading to Teach Internet Inquiry Skills: A Case Study of One Elementary School Teacher's Experience	Van Allen, Jennifer; Zygouris-Coe, Vassiliki
Texto 36	Five Key Principles: Guided Inquiry with Multimodal Text Sets	Hoch, Mary L.; McCarty, Ryan; Gurvitz, Debra; Sitkoski, Ivy
Texto 37	Teachers' Conceptualization and Enactment of Twenty-First Century Competences: Exploring Dimensions for New Curricula	van de Oudeweetering, Karmijn; Voogt, Joke
Texto 38	The Acquisition of Literacy Skills in 1:1 Classrooms--The Danish Case	Andresen, Bent B.
Texto 39	School-Level Predictors for the Use of ICT in Schools and Students' CIL in International Comparison	Gerick, Julia; Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried
Texto 40	Lights and Shadows in the e-Communication of Galician Pre-Teens	Rodriguez-Groba, Ana; Martinez-Pineiro, Esther; Gonzalez-Villa, Angela
Texto 41	Validation of an Indicator Model (INCODIES) for Assessing Student Digits Competence in Basic Education	Garcia-Valcarcel Munoz-Repiso, Ana; Casillas Martin, Sonia; Basilotta Gomez-Pablos, Veronica
Texto 42	Psychometric analysis of a test to assess the digital competence of compulsory education students	Casillas-Martin, S.; Cabezas-Gonzalez, M.; Garcia-Valcarcel, A.
Texto 43	Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula	Godhe, Anna-Lena
Texto 44	Digital competence and inclusive education. Visions of teachers, students and families	Castro Rodriguez, M. Montserrat; Marin Suelves, Diana; Saiz Fernandez, Hector
Texto 45	ICT competence in the new Peruvian curriculum from the Media Education perspective	Cesar Mateus, Julio; Suarez-Guerrero, Cristobal

A VULNERABILIDADE ACRESCIDA EM SAÚDE COMUNITÁRIA

José Edmundo Xavier Furtado de SOUSA

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

jesousa@esel.pt

Claudia Mariana Julião BACATUM

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

claudia.bacatum@esel.pt

Resumo: A vulnerabilidade é um conceito geral que, em saúde, significa suscetibilidade para desenvolver determinado problema de saúde. Assim, entendem-se por populações vulneráveis aquelas que têm maior risco de desenvolver problemas de saúde a nível físico, psicológico ou social devido ao seu *status* sociocultural marginalizado, ao seu acesso limitado a recursos económicos ou devido a características individuais tais como o género ou a idade. O conceito de vulnerabilidade aplica-se tanto a indivíduos como a populações e tem associado uma conotação pejorativa porque frequentemente essas populações são caracterizadas pelo que as torna mais frágeis, e só raramente são referidas pelas suas capacidades, que se forem mobilizadas, as tornam resilientes. O risco é uma ameaça a um sistema, composto de perturbações e stresse. Geralmente assume-se “perturbação e stresse” como algo que vem de fora do sistema. No entanto, esta leitura poderá ser demasiado limitadora, uma vez que existe uma troca de matéria, energia e informação com o meio externo. A capacidade de resposta (do sistema face às perturbações) para ajustar a um dano/perturbação será a capacidade desse sistema em tomar partido das oportunidades e lidar com as consequências de uma transformação que ocorre. A capacidade de resposta é claramente um atributo da pessoa, grupos e/ou comunidade. Exemplos de acréscimo de vulnerabilidade são os fenómenos sociais ligados à pobreza, à migração, à doença mental, a comportamentos aditivos, à institucionalização de crianças e/ou idosos, à colocação em prisões, à violência sobre a criança, a mulher ou o idoso, ao cliente em cuidados paliativos, à adolescente grávida, a famílias instáveis, a vítimas de violência, a pessoas em condição de sem-abrigo e a jovens de rua.

Palavras-chave: Vulnerabilidade acrescida, Comunidade, Saúde

INTRODUÇÃO

A vulnerabilidade é um processo dinâmico e multidimensional, no qual se estabelece uma interação entre as características pessoais e as condições sociais e ambientais. A vulnerabilidade, enquanto condição ontológica do ser humano, pode ser agravada pela vivência do processo de transição, expondo o cliente a um potencial perigo, a uma recuperação problemática ou demasiado longa, ou a um processo de adaptação inadequado ou adiado (Meleis, 2000). Também, de acordo com Chesnay (2008), a vulnerabilidade em termos de saúde significa a existência de um risco acrescido para o desenvolvimento de problemas de saúde considerando-se pessoa ou grupo/população com vulnerabilidade acrescida aqueles que estão suscetíveis a desenvolver problemas de saúde devido à sua condição sociocultural, limitação económica, marginalização e/ou características pessoais tais como idade, género ou situações de doença. Exemplos de acréscimo de vulnerabilidade são os fenómenos sociais ligados à pobreza, à migração, à doença mental, a comportamentos aditivos, à institucionalização de crianças e/ou idosos, à colocação em prisões, à violência sobre a criança, a mulher ou o idoso, ao cliente em cuidados paliativos, à adolescente grávida, a famílias instáveis, a vítimas de violência, a pessoas em condição de sem-abrigo e a jovens de rua.

Para estudar o fenómeno, recorreremos a uma *scoping review*, para mapear o conceito de vulnerabilidade acrescida numa perspetiva de saúde comunitária.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Vulnerabilidade é conceptualizada como sendo constituída por componentes que incluem a exposição a perturbações ou tensões externas, a sensibilidade à perturbação e stress e a capacidade de adaptação.

Vulnerabilidade também é referida como uma suscetibilidade ao dano, um potencial para uma mudança ou transformação do sistema quando confrontado com uma situação de stress.

Segundo Chesnay (2008), a vulnerabilidade é um conceito geral que, em saúde, significa suscetível de desenvolver determinado problema de saúde. Assim, entendem por populações vulneráveis aquelas que têm maior risco de desenvolver problemas de saúde a nível físico, psicológico ou social devido ao seu *status* sociocultural marginalizado, ao seu acesso limitado a recursos económicos ou devido a características individuais tais como o género ou a idade. Para os mesmos autores, o conceito de vulnerabilidade aplica-se tanto a indivíduos como a populações e tem associado uma conotação pejorativa porque frequentemente essas populações são caracterizadas pelo que as torna mais frágeis, e só raramente são referidas pelas suas capacidades, que se forem mobilizadas, as tornam resilientes.

Verifica-se frequentemente que as populações vulneráveis são também populações com recursos socioeconómicos limitados que vivem na pobreza. Da mesma forma também a exclusão social se configura como um fenómeno multidimensional, e para tal situação contribuem de acordo com Rodrigues (1999:65) “fenómenos sociais diferenciados, tais como o desemprego, a marginalidade, a discriminação, a pobreza, entre outros.”

O risco é uma ameaça a um sistema, composto de perturbações e stress. Geralmente assume-se “perturbação e stress” como algo que vem de fora do sistema. No entanto, esta leitura poderá ser demasiado limitadora, uma vez que existe uma troca de matéria, energia e informação com o meio externo. A capacidade de resposta (do sistema face às perturbações) para ajustar a um dano/perturbação será a capacidade desse sistema em tomar partido das oportunidades e lidar com as consequências de uma transformação que ocorre. A capacidade de resposta será claramente um atributo da Pessoa, grupos e/ou comunidade.

Esse atributo poderá ser inerente ou adquirido/fornecido por intervenções que visam o *empowerment*, do cliente/grupo. Desta forma, é necessário neste processo estarem presente as dimensões de direito das pessoas, da participação e organização social e suas ocorrências, (Nichita, 2008).

METODOLOGIA

Na procura da sistematização da temática em estudo, foi elaborado um protocolo de pesquisa tendo por base os princípios metodológicos de uma revisão sistemática da literatura com base nas orientações constantes no Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual (2015)

na medida em que facilita a pesquisa e possibilita a seleção da melhor evidência permitindo, simultaneamente, decidir criteriosamente se a mesma é ou não aplicável nos contextos da prática. Para a formulação da pergunta, foi utilizada a metodologia PCC (quadro 1).

P	Vulnerable Populations	Higher vulnerability*(MeSH); "Vulnerable Populations" (and) (MeSH); Health* (MeSH) (and) Community,
C	Community	
C	Higher vulnerability	

Quadro 1. Esquema PCC da *scoping review*

Formulou-se a questão de partida: Quais os fatores/dimensões da vulnerabilidade acrescida que influenciam a saúde de populações vulneráveis, na comunidade?

Partindo desta questão, foram definidos critérios para inclusão de estudos na *scoping review*. Os critérios de inclusão (Quadro 2), também denominados critérios de elegibilidade, permitem especificar as características que delimitam a população do estudo, Polit e Beck (2011).

Tipo de Estudo	Estudos Primários	Os estudos primários correspondem a investigações originais, sendo eles: relatos de caso; estudos de casos e estudos de casos e controles; estudo de coorte e ensaio clínico controlado randomizado, Campana (1999).
	Estudos Empíricos	Estudos empíricos são estudos que integram um processo de recolha e tratamento de dados originais por parte do investigador, Coutinho (2011).
	Estudos publicados entre 1997 e 2021	
Tipo de Participantes	Estudos que relatam resultados referentes a populações vulneráveis	
Tipo de intervenção	Estudos que investigam os fatores/dimensões relacionados com a vulnerabilidade acrescida	Serão considerados os estudos relacionados com vulnerabilidade acrescida que influenciam a saúde de populações vulneráveis, na comunidade.

Quadro 2. Critérios de Inclusão

Depois da questão de partida identificada e aplicados os critérios de inclusão, iniciou-se a etapa da identificação dos estudos. Nesta, foram utilizadas as fontes *CINAHL®* (EBSCO HOST® via ESEL) e *MEDLINE®* (EBSCO HOST® via ESEL), para identificar todos os estudos que, segundo critérios pré-estabelecidos, pudessem vir a ser incluídos na *scoping review*. Desta forma, tornou-se necessário definir os termos da pesquisa, que devem incluir todos os itens-chave da pergunta da *scoping review*. Consequentemente, para a identificação e seleção dos estudos relevantes a incluir na *scoping review*, isolaram-se os conceitos relativos aos participantes, à intervenção e aos resultados pretendidos, de modo a definir assim, um conjunto de sinónimos e de termos relacionados que, por intersecção, levariam à obtenção da frase booleana. Recorreu-se, então, aos descritores do MeSH Browser®.

Numa fase inicial da identificação dos estudos, obtiveram-se quinze referências. Os estudos foram avaliados quanto à qualidade metodológica de acordo com as recomendações

Após teste de relevância, foram excluídos nove artigos, dois por serem estudos secundários e sete estudos por não apresentarem população vulnerável. Dos restantes, foi elaborada análise e avaliação crítica, através da sua leitura integral. Constatou-se que seis artigos versavam sobre aspetos relevantes da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vulnerabilidade acrescida é um conceito gerador de controvérsia, surgindo a necessidade de agregar vários aspetos. Vejamos, como Pinto, Romão, Santos, Encarnação, Sousa (2016) agregaram vários autores e procuraram constituir uma definição de vulnerabilidade acrescida:

(...) o resultado da interação de fatores biológicos, epidemiológicos, sociais e culturais, (Antunes, 2015; Heaslip & Ryden, 2013) da dinâmica entre eles e inerente aos mesmos (Nichita, Bertolozzi, Takahashi & Fracoli, 2008; Adger, 2006; Rogers, 1997; Oviedo & Czeresnia, 2015). Esta condição é também influenciada pelo ambiente interno (emoções, experiências, doenças, relações, significado atribuído aos eventos de vida) e externo (mudanças tecnológicas, sociedade, economia, política, preconceitos e estigmas) do sujeito que a vivencia (Michaels & Moffett, 2008 In Chesnay & Anderson, 2008; Silva & Gutierrez, 2013; Silva, Lima & Galhardoni, 2010). A capacidade de adaptação (coping), a resiliência e a sensibilidade da pessoa face à situação são

fatores importantes na resposta à condição de vulnerabilidade acrescida (Gallopín, 2006; Nichiata, Bertolozzi, Takahashi & Fracoli, 2008). Pode entender-se como a suscetibilidade das pessoas a problemas ou danos e depende da magnitude da ameaça, podendo levar a transformações/mudanças na pessoa e/ou ambiente (Nichiata, Bertolozzi, Takahashi & Fracoli, 2008; Michaels & Moffett, 2008 In Chesnay & Anderson, 2008; Gallopín, 2006; Janczura, 2012; Murphy, 2012 in Janczura, 2012; Brooks, Adger & Kelly, 2005; Philips, 1992 in Heaslip & Ryden, 2013; McCarthy et al., 2001 in Adger, 2006). A vulnerabilidade acrescida pode ser perspectivada de forma individual ou de forma coletiva/grupo populacional (Nichiata, Bertolozzi, Takahashi & Fracoli, 2008). Integra três dimensões, a individual/social/política (organizacional/institucional – sinónimos). A pessoa em condição de vulnerabilidade acrescida encontra-se mais suscetível a problemas de saúde, aumentando a morbilidade e mortalidade associadas aos mesmos, por este motivo deve ser encarada a pessoa de forma holística e tendo em conta o contexto em que se insere (Salem et al., 2014; Heaslip & Ryden, 2013). (...)

A população vulnerável tem um acesso dificultado à saúde por recursos escassos, características individuais ou estereótipos instituídos pela sociedade Salem (2014), sendo necessária uma intervenção precoce na doença, reeducação e encaminhamento adequado. Sebastian (2011)

Segundo Rogers (1997), a vulnerabilidade depende da interação de variáveis pessoais e ambientais. Esta condição dependerá do ambiente em que a pessoa se insere, podendo alterar o grau de vulnerabilidade noutro contexto. Os recursos pessoais também influenciam a vulnerabilidade, sendo que à medida que estes ou o suporte ambiental aumentam, diminui o nível de vulnerabilidade, constituindo-se uma conceção subjetiva.

Este conceito pode perspetivar-se segundo uma visão pessoal ou social. A primeira refere-se ao estilo de vida do indivíduo, influenciando a saúde, autocuidado e satisfação das necessidades básicas. A vulnerabilidade social depende da influência social na saúde individual, sendo essencial conhecer o acesso e a disponibilidade dos mesmos, Eckenfels (2002).

Consideram-se três dimensões da vulnerabilidade acrescida: individual (fatores de risco, estilo de vida); social (acesso a fontes de informação, meios, recursos disponíveis e capacidade para enfrentar dificuldades); política/institucional (família, escola, serviços). Em cada dimensão existem fatores não modificáveis e modificáveis, sendo os últimos aqueles em que o enfermeiro poderá intervir, reduzindo o grau de vulnerabilidade, Rogers (1997).

A dimensão individual, na medida em que todos os indivíduos são suscetíveis a fatores de risco, agrega um conjunto de aspetos próprios do modo de vida das pessoas que podem contribuir para que se exponham ou, pelo contrário que se protejam. Procurou-se traduzir num exemplo: a qualidade de informação que as pessoas dispõem sobre HIV e suas formas de transmissão, bem como sobre sexualidade, uso de drogas e serviços a que podem recorrer.

A dimensão social, o acesso à informação, ao conteúdo e à qualidade dessa informação, os significados que estas adquirem perante os valores e interesses das pessoas, as possibilidades efetivas de colocá-las em prática, tudo isso remete a aspetos materiais, culturais, políticos, morais que dizem respeito à vida em sociedade. A vulnerabilidade não depende só das pessoas individualmente, mas de aspetos como: acesso a meios de comunicação, escolarização, disponibilidade de recursos materiais, poder de influenciar decisões políticas, possibilidade de enfrentar barreiras culturais, estar livre de coerções violentas, ou poder defender-se delas. Todos estes aspetos devem ser incorporados nas análises de vulnerabilidade. Os

indivíduos podem possuir conhecimento sobre o HIV nas vertentes referidas, mas se o contexto social não for facilitador, funcionará como um obstáculo a colocar em prática esses conhecimentos.

A dimensão política ou institucional também tem a sua relevância, uma vez que a vida das pessoas nas sociedades está sempre mediada pelas diversas instituições sociais: famílias, escolas, serviços de saúde, etc. Para que os recursos sociais de que as pessoas precisam para não se expor aos fatores de risco e de se proteger dos seus danos estejam disponíveis de forma efetiva e democrática, é necessário que existam esforços institucionais nessa direção. A situação pandémica por covid19 veio acentuar as situações de vulnerabilidade tal como a oferta de vacinação anti covid19 nos diferentes países.

CONCLUSÕES

A vulnerabilidade acrescida em termos de saúde, significa a existência de um risco acrescido para o desenvolvimento de problemas de saúde, considerando-se pessoa ou grupo/população com vulnerabilidade acrescida aqueles que estão suscetíveis a desenvolver problemas de saúde devido à sua condição sociocultural, limitação económica, marginalização e/ou características pessoais tais como idade, género ou situações de doença, Chesnay (2008).

Consideram-se grupos vulneráveis aqueles que social e psicologicamente e/ou materialmente estão mais sujeitos ao fenómeno da exclusão social quer seja por motivos de saúde, orientação sexual, religiosos, culturais, etnia, género, incapacidade física ou mental, entre outras, tendo assim maior probabilidade de desenvolverem problemas e necessidades de saúde que a restante população, Stanhope e Lancaster (2011). Subgrupo da população que tem maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde como resultado da exposição ao risco, ou ter piores resultados de saúde que a população em geral, apresentam um maior risco de mau estado de saúde e défice de acessibilidade a cuidados de saúde, Nichita (2008)

REFERÊNCIAS

- Adger, W. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16, 268-281.
- Brooks, N., Adger, W. N., & Kelly, P. M. (2005). The determinants of vulnerability and adaptive capacity at the national level and the implications for adaptation. *Global Environmental Change*, 15, 151-163.
- Campana, A. (1995). Introdução à investigação clínica. 1ª ed. São Paulo: Editora Trianon.
- Chesnay, M., & Anderson, B. (2008). *Caring for the Vulnerable: Perspectives in Nursing Theory, Practice, and Research*. United States of America: Jones and Bartlett Publishers.
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Gallopín, G. (2006). Linkages between vulnerability, resilience, and adaptive capacity. *Elsevier*, 293-303.
- Heaslip, V., & Ryden, J. (2013). *Understanding Vulnerability*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Janczura, R. (2012). Risco ou vulnerabilidade social? *Textos & Contextos*, II, 301-308.
- Meleis, A., Sawyer, L., Im, E., Messias, D., & Schumacher, K. (2000). Experiencing Transitions: An Emerging Middle-Range Theory. *Advances in Nursing Science*, 12-28.
- Nichiata, L., Bertolozzi, M., Takahashi, R., & Fracoli, L. (2008). A utilização do conceito "vulnerabilidade" pela enfermagem. *Rev Latino-Americana Enfermagem*, 16, 129-135.
- Oviedo, R. A., & Czeresnia, D. (2015). O Conceito de Vulnerabilidade e Seu Carácter Biossocial. *Comunicação Saúde Educação*, 19, 237-249.

- Polit, D., Beck, C. (2011). Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: Avaliação de Evidências para a Prática da Enfermagem. 7^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, E. V. & Samagaio, F. & Ferreira, H. & Mendes, M. M. & Januário, S. (1999). A Pobreza e a Exclusão social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal. *Sociologia*. nº 9. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rogers, A. C. (1997). Vulnerability, health and health care. *Journal of Advanced Nursing*, 65-72.
- Salem, B., Nyamathi, A., Philips, L., Montes, J., Sarkisian, C., & Brecht, L. (2014). Identifying Frailty Among Vulnerable Populations. *ANS Adv Nurs Sci*, 70-81.
- Silva, H. S., Lima, Â. M., & Galhardoni, R. (2010). Envelhecimento Bem-sucedido e Vulnerabilidade em Saúde: Aproximações e Perspectivas. *Comunicação Saúde Educação*, 14, 867-877.
- Sousa, E., Pinto, A., Romão, A., Santos, A., Encarnação, R. (2016). Uma realidade (des)conhecida: Perspetiva de enfermagem sobre vulnerabilidade no idoso sem-abrigo. Lisboa: Nursing Edição Portuguesa.
- Stanhope, M. & Lancaster, J. (2011). *Enfermagem de Saúde Pública: cuidados de saúde na comunidade centrados na população*. 7.^a ed., Loures: Lusodidacta.
- The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual (2015). Methodology for JBI Scoping Reviews. Austrália: The Joanna Briggs Institute

DISCUTINDO PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Eliana de Fátima Souza SALOMON

Universidade Federal de Itajubá – Unifei
efssalomon@unifei.edu.br

Isabel Cristina da Silva ARANTES

Universidade Federal de Itajubá - Unifei
Isabel.adm@unifei.edu.br

Cácia Cristina França REHEM

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
caciarehem@gmail.com

Resumo: Com este estudo, objetivamos discutir os relatos de experiência de docentes-orientadores do Trabalho de Conclusão de Curso, de uma pós-graduação, lato sensu, em Gestão Educacional na modalidade Educação a Distância, ministrado em uma Instituição Federal de Ensino Superior – no sul de Minas Gerais, Brasil. O recorte teórico envolveu questões sobre a caracterização da Educação a Distância e suas funcionalidades e disfuncionalidades, tendo como aporte teórico Behrens, Carbonell, Masetto, Moran e Vergara. Trata-se de um estudo qualitativo-descritivo, empreendido por meio de análises e avaliações tecidas pela coordenadora do curso e profissionais da educação da instituição acima citada, partindo dos relatórios construídos pelos docentes-orientadores, como parte do relatório final do curso, este exigido pelo sistema educacional vigente - Ministério da Educação do Brasil, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Universidade Aberta do Brasil. Os relatos nos mostram que, a priori, são reconhecidos os benefícios da Educação a Distância e suas contribuições em termos de produção de saberes, de conhecimentos e de aprendizados, tanto para os próprios docentes em suas práticas, como para os discentes e equipe envolvida no processo. Todavia, observamos, particularmente na experiência de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso da edição de formação em questão, grandes dificuldades na integração/interação dos elementos participantes – gestores, docentes-orientadores, tutores e alunos – o que prejudicou a qualidade do trabalho desenvolvido. Não pretendemos, com os resultados aqui apresentados, fornecer uma “receita mágica” sobre as possibilidades de resolução dos pontos aqui discutidos, mas acreditamos que as experiências relatadas podem sugerir reflexões importantes e mudanças práticas em contextos educacionais.

Palavras-chave: Educação a Distância, Prática Docente de Orientação, Gestão Educacional

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde os anos de 1990, observamos um esforço sistemático de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), pois se percebeu que as tradicionais modalidades de ensino usuais não conseguem atender às demandas contemporâneas de educação e formação profissional, pois inovações vem caracterizando os modos de aprendizagem e construção dos saberes (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Destacamos que os estudos sobre EaD advêm de diferentes áreas de conhecimento e, apesar do crescente aumento de pesquisas na área, ainda há muito a discutir e compreender. Estudiosos da Educação buscam desenvolver um papel que se entenda significativo relacionado à prática, à experiência e à percepção docente em EaD. E essa intenção manifesta-se no presente trabalho.

Para tanto, assumimos a EaD como modalidade educacional, onde a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorrem com a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na relação entre alunos e professores, em espaços e tempos diversos, conforme estabelece o Decreto brasileiro nº 5.622, de 19-12-2005 (BRASIL, 2005). E apesar de alguns teóricos

conceituá-la como modalidade de educação não-presencial, aqui a definimos como semipresencial - pela própria exigência do Sistema Educacional Brasileiro em conjugá-la com a educação presencial: haja vista que todo modo de EaD fica atrelado a encontros presenciais, já que momentos de comparecimento à instituição de ensino são obrigatórios (BRASIL, 2005).

Acerca das discussões sobre a EaD delimitamos as reflexões desse trabalho a um caso específico de um curso a distância de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional (GE), ofertado numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública no Brasil, cujo foco recaiu sobre as experiências das práticas docentes de orientações do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo originou-se da análise do relatório final do curso exigido pelo Sistema Educacional vigente – Ministério da Educação do Brasil (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Universidade Aberta do Brasil (UAB). O relatório foi elaborado pela, então coordenadora do curso que, pelas próprias dificuldades nos seguimentos dos trabalhos, sugeriu aos docentes-orientadores um relato com ações/percepções sobre o trabalho realizado. Ressaltamos que o corpo docente de orientadores dos TCC na edição pesquisada, foi composto, exclusivamente, por professores externos à universidade, nomeados por processo seletivo. Essa característica instigou maior atenção, considerando que em turmas anteriores os orientadores eram escolhidos pelos alunos, de acordo com o tema de interesse e área de atuação acadêmica do orientador, além do fato de que esses ministravam disciplinas no curso. Reconhecemos que a função docente de orientação com profissionais externos às instituições é uma realidade nessa modalidade de ensino, porém essa foi uma experiência nova no curso pesquisado.

Como na Educação têm sido bem-vindos os estudos que se debruçam sobre análise de conteúdo, optamos por investigar o conteúdo dos relatos elaborados pelos docentes-orientadores acerca de suas vivências. O objetivo da análise de conteúdo é “compreender o sentido das comunicações, manifesto ou latente” [...] demonstrando como “a decodificação de um documento, pode alcançar o significado da comunicação” (CHIZZOTTI, 2010, p.98). O foco nos relatos permitiu a compreensão das experiências e vivências contadas, procedendo o fenômeno em estudo. Isto posto, tomamos essa análise como uma forma de construir a realidade sobre a específica edição do curso de GE, lançando reflexões críticas sobre as práticas docentes em educação a distância no Brasil.

OBJETIVO

O objetivo geral deste estudo consiste em discutir os relatos de experiência dos docentes-orientadores do curso “semipresencial”, de pós-graduação, *lato sensu* em Gestão Educacional, ofertado numa IES pública no Brasil. Seus objetivos específicos envolvem:

- Discorrer sobre as especificidades do curso;
- Compreender a prática docente por meio do trabalho de orientação de TCC;
- Analisar as funcionalidades e disfuncionalidades da EaD no caso estudado.

Para cumprir com tais objetivos consideramos algumas perspectivas teóricas como a de Peter Holly, em Carbonell, onde encontramos que, nos últimos tempos, foram três os movimentos que remodelaram a Educação: 1) “fazer o mesmo, mas fazer mais”; “fazer o mesmo, mas fazer melhor”; e 3) “reestruturar e replanejar”. Entretanto, observamos que na maioria dos casos são seguidos os movimentos 1 e 2, atingindo resultados mais quantitativos que qualitativos, “mais superfície que medula e coração”. Essa limitação

inabilita à educação da garantia de uma boa e sólida aprendizagem, e não somente mera escolarização (Carbonell, 2013, p. 508) - para qualquer modalidade de ensino.

Partindo do pressuposto do referido autor, inferimos que receitas milagrosas para transformar a educação, não existem. Acolhimento, motivação, valores, limites, um bom relacionamento para um gerenciamento eficiente de atividades que desafiem o processo ensino/aprendizagem são fundamentais princípios pedagógicos que devem ser considerados.

Temos que a tecnologia, em forma de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) chega às nossas vidas, como proposta inovadora de educação, integrando diferentes espaços do cotidiano, nos fazendo aprendizes e colaboradores, trazendo desafios e nos instigando – uma boa utilização, pode “tornar o processo ensino-aprendizagem mais flexível, integrado, empreendedor e inovador” (Moran, Masetto e Behrens, 2013), como pretende uma educação com qualidade, nos moldes: presencial ou a distância.

No Brasil, é nítida a tendência ao crescimento da EaD, pois tem havido esforços rumo a utilização de recursos tecnológicos que “possibilitam um ambiente da sala de aula presencial em ambientes virtuais” (Vergara, 2007, p.3), o que favorece o acesso e o desenvolvimento dessa modalidade de educação. Reafirmando tal ideia, o Sistema Educacional Brasileiro tem realizado ações e programas, como a UAB (DECRETO de 8 de junho de 2006), numa busca de apropriação das contribuições da ciência e tecnologia em trabalhos a favor da formação da população. Todavia ainda há muito a ser feito, considerando que no nosso país, diferentemente de países mais desenvolvidos, ainda existe falta de investimentos na criação de tecnologias com ferramentas eficazes que otimizem o relacionamento professor e aluno, imprescindíveis à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto é a cultura plenamente relacional da população. Essa questão colabora criando obstáculos no progresso da EaD, conseqüentemente, a resistência social e conseqüente desconfiança da qualidade dos cursos à distância ofertados.

Nesses termos, é evidente que a EaD apresenta funcionalidades e disfuncionalidades. Dos estudos, reflexões sobre a prática e articulações feitas nessa pesquisa, descrevemos no Quadro 1 o que definimos por: Quadro 1

Funcionalidades	Disfuncionalidades
Possibilita estudo no tempo e espaço do aluno, flexibilidade e menor custo.	Aprendizado estruturalmente solitário.
Aprendizagem colaborativa e interações.	Formas inadequadas de comunicação; interpretação equivocada dos códigos linguísticos das atividades; dificuldade com feedback.
Acesso a conhecimentos e a recursos tecnológicos inovativos.	Inabilidades com a tecnologia /informática e com a metodologia da EaD.
Utilização/melhoria dos recursos tecnológicos (informacionais e comunicacionais), desenvolvendo novas habilidades e competências.	Limitações tecnológicas: a baixa capacidade do computador, a lentidão no acesso, a falta de flexibilidade do programa.
O tratamento individualizado como meio para que o aluno se sinta acolhido e o ambiente se torne mais humanizado.	Questões culturais relativas a supervalorização do contato face-a-face nos processos de ensino-aprendizagem.
Embora com outra configuração, o relacionamento professor x aluno existe. Se boa utilização das ferramentas disponíveis, discussões, intervenções e reflexões tornam-se possíveis.	Problemas nos relacionamentos entre, não somente professor x aluno, mas equipe operacional e conseqüente desintegração.
Possibilidade de um aprendizado no ritmo desejado desenvolvendo independência, comportamento proativo e autodisciplina no processo.	O aprendizado depende do engajamento, da vontade, da pesquisa, da independência e da disciplina do aprendiz (considerando “aprendiz” todos os envolvidos num processo educacional que se quer qualidade).

Título. Funcionalidade e disfuncionalidade em Educação a Distância.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme ilustramos, vários são os condicionantes que favorecem e/ou limitam a EaD, reforçando a necessidade de debates mais aprofundados sobre os efeitos dessa modalidade de ensino e suas possibilidades de crescimento e evolução.

.METODOLOGIA

Para fins de definições metodológicas, nosso estudo se classifica como qualitativo-descritivo, pois investigamos os relatos elaborados pelos docentes-orientadores de TCC do curso de GE. O corpus de estudo se apoiou nos seis relatórios produzidos individualmente pelos docentes-orientadores, apesar do curso se totalizar em sete. Para as análises, selecionamos os relatos que consideramos mais significativos para pesquisa. Importante ponderarmos que se trata de um curso com características diferentes das edições anteriores: (a) número relevante de alunos desistentes, repetentes ou que por algum motivo não desenvolveram a atividade do TCC na época prevista; (b) os sete docentes-orientadores eram externos a universidade em que o curso ocorreu, designados por intermédio de processo seletivo. Tal caracterização tornou importante pela especificidade, pois sabemos que essa prática é comum em diversas instituições de ensino, porém, no curso em questão, foi a primeira experiência.

Optamos por enumerar os agentes para facilitar a organização e o reconhecimento dos relatos no processo analítico. Assim os docentes foram denominados de interlocutor 01, interlocutor 02... interlocutor 06. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, numa perspectiva da pesquisa qualitativa de compreensão/influência do comportamento do sujeito no/pelo contexto (Chizzotti, 2010), buscando trechos que refletem a dinâmica da funcionalidade e disfuncionalidade do curso e experiências práticas que construíram sentidos e significados aos trabalhos docentes de orientação do TCC realizados na modalidade EaD.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para melhor apresentar os resultados da pesquisa realizada, dividimos a análise em três subtópicos de discussão, apresentando as especificidades do curso, as experiências de orientação e as funcionalidades e disfuncionalidades da EaD no caso estudado.

Especificidades do curso de Gestão Educacional

Na medida que o avanço do campo tecnológico disponibiliza acesso quase imediato à conhecimentos e informações, as distâncias diminuem, surgem facilidades de interações, mudanças no cotidiano das pessoas e nos papéis cumpridos por elas..., cresce também a necessidade de se distribuir equitativamente os privilégios recorrentes desse processo. A percepção da necessidade de uma formação educacional ou conhecimentos que capacitem profissionais vem apontando limitações à metodologia tradicional, principalmente com relação à custos, locomoção, e restrições geográficas (PPP, 2013).

Pensando nisso e vislumbrando incluir profissionais e espaços educativos que assegurem melhorias na qualidade de uma formação/capacitação profissional é que o curso em EaD, de pós-graduação, *lato sensu*, em Gestão Educacional foi arquitetado. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013), o

objetivo geral da pós-graduação em Gestão Educacional consiste em desenvolver habilidades e capacitação formal no nível de pós-graduação aos profissionais dirigentes e gerentes de instituições de ensino, e profissionais interessados em gestão educacional. Tem como objetivos específicos: (i) proporcionar embasamento/formação humanística aos profissionais que trabalham em empresas e/ou em atividades de serviços; (ii) propiciar o contato com as últimas produções teórico-práticas que possam otimizar a atuação de profissionais diversos no seu campo de trabalho; (iii) capacitar os profissionais para uma atuação pró-ativa em seu ambiente de trabalho; (iv) promover uma visão integrada das relações no trabalho em diferentes tipos de organizações; e (v) contribuir para a elaboração de projetos que possam efetivamente ser aplicados nos diferentes ambientes produtivos.

Trata-se de uma parceria entre entes federais a saber: MEC, IES, CAPES, UAB e prefeituras municipais onde se instalam os polos de apoio presencial aos cursos ofertados. Com carga horária de 490h, tem duração de 18 meses divididos em 3 núcleos: 1) Comum (embasamento teórico); 2) Núcleo específico (gerenciamento de unidades escolares); e 3) Trabalho de Conclusão de Curso.

A edição do curso pesquisada contou com 159 alunos distribuídos em 3 polos de apoio diferentes, 11 professores responsáveis pelas disciplinas, 6 tutores, 1 supervisor de tutoria, *design* instrucional, equipe multidisciplinar, coordenação do centro de educação, funcionários da universidade (biblioteca, registro acadêmico, equipes de limpeza, segurança etc.) e coordenadores/funcionários dos respectivos polos de apoio. Contou também com 7 docentes externos à universidade designados ao acompanhamento e orientação do TCC. Estes foram contratados somente na fase final do curso.

O curso, por fazer referência a formação de gestores educacionais dentro de valores e princípios democráticos, privilegiou processos formativos: encontros, reuniões e debates, sempre respeitando o posicionamento dos envolvidos - e a sua coordenação buscou equacionar as demandas apresentadas. A proposta feita para o TCC, ou seja, a culminância da formação do curso em Gestão Educacional em questão, foi um “Projeto de Intervenção Real”. Esse trabalho visava uma intervenção, buscando o atendimento e solução de uma necessidade em gestão identificada em esfera escolar definida pelo aluno concluinte do curso, com o intuito de contribuir com a melhoria de processos educativos. Um pré-projeto (com necessidade relevante objetivo claro e tempo do processo determinado), deveria ser apresentado e discutido na instituição escolhida buscando sua viabilidade e efetivação. Os temas para elaboração dos projetos: - I. Gestão Democrática no Espaço Escolar; II. Gestão Educacional e Ações Pedagógicas; III. Gestão Educacional e Educação em Direitos Humanos; IV. Gestão Educacional e uso das Tecnologias; Tema V. Gestão Educacional e Políticas Públicas e VI. Gestão Educacional e Comunidade – foram disponibilizados para escolha pelo aluno, e os alunos atribuídos aos docente-orientadores e tutores. Assim, para cada aluno, um orientador e um tutor.

Com certeza, era esperado grande sucesso nessa atividade, entretanto o resultado não foi tão positivo. Houve diversas dificuldades entre o grupo, e essas se evidenciaram em ações, nos relatos dos docentes-orientadores, salientando o fato de que dos 101 alunos (100%) que concluíram as disciplinas do curso e iniciaram a elaboração do TCC, somente 81 (80%) chegaram ao final do processo. Ressaltamos que 20% é uma taxa bastante relevante de reprovação/desistência, considerando um curso de nível de pós-graduação, gratuito, de uma instituição pública de ensino com excelentes antecedentes históricos de aprovação nos processos anteriores de TCC.

As experiências de orientação

Com o propósito de discutir as experiências de orientação dos docentes no curso, selecionamos os trechos mais significativos dos relatos construídos. Dentre as questões mais críticas, apareceram: a qualidade da formação proposta; falta de integração/interação entre os participantes do TCC (alunos, docentes-orientadores, tutores e gestores); balanço final de aprovação dos discentes, dentre outros elementos correlatos. Para ilustrar essa perspectiva, seguem alguns trechos dos relatos:

“(...) Percebo o formato de orientação como extremamente positivo. Viabilizou o aprimoramento dos profissionais em espaços muito diversos, teve uma abrangência significativa, o que demonstra a necessidade de uma oferta maior. (...) Mais tempo para a disciplina seria um fator muito positivo. A realização de alguma atividade que demandasse uma interação entre todos como pré-requisito na rotina de orientação seria muito em vinda” (Interlocutora 2).

“(...) pela experiência, o curso é válido, tanto para alunos, como para nós, professores orientadores, todos crescemos juntos, mas é preciso um repensar situações problemas, estudar sobre elas e criar propostas de transformações” (Interlocutora 3).

“(...) No GE foi possível orientar com mais esmero. Utilizei também bastante as mensagens do ambiente virtual para passar orientações diversas e coletivas, além de dicas e lembretes. (...) mas, na minha opinião não foi produtiva a parceria com o tutor (Interlocutora 4).

Observamos nos relatos desses três interlocutores que é comum uma valorização do curso, ou seja, um reforço da qualidade da proposta apresentada, bem como uma tentativa de (re)posicionar a EaD como um modo de educação funcional, prático e consistente, como bem definiu Vergara (2007). Prova disso é que nos relatos aparecem expressões que ressaltam positivities da experiência de orientação como *“extremamente positivo”*, *“válido para alunos e professores”* e ainda uma possibilidade de orientação com *“mais esmero”*. Todavia, constatamos que na sequência os docentes-orientadores pontuam os pontos que deveriam ser melhorados destacando, mesmo que sutilmente, algumas dificuldades ocorridas no processo, como: dificuldades com o tempo para cumprir as atividades de orientação; dificuldades com a promoção da interação entre professor/aluno; dificuldades com a resolução de problemas; dificuldades com o trabalho coletivo entre professor e tutor. Tanto que nos relatos, tais problemáticas do processo são indicadas como sugestões de melhoria, pois ao invés dos docentes explanarem claramente as deficiências e dificuldades experimentadas, eles optaram por valorizar o curso e na sequência apontar sugestões de melhorias com base nas experiências que não foram funcionais. Por isso é que nos relatos aparecem a necessidade de mais tempo para a disciplina de orientação, mais atividades de interação entre os envolvidos, juntamente com a necessidade de construir propostas de transformação para os contextos de problemas experimentados.

Dois dos docentes foram menos sutis em seus relatos e informaram com mais clareza as dificuldades do processo, chamando a atenção para as disfuncionalidades correlatas à essa modalidade de ensino.

“(...) a aluna X desistiu do projeto alegando não compreender as orientações e também por sentir-se insegura para realização do mesmo. Foi feito contato via telefone e também por e-mail. (...) O caso foi comunicado à coordenação do curso, porém a aluna não deu retorno direto a mim, esclarecendo somente para a coordenação que não mais continuaria” (Interlocutora 1).

“(...) Um caso específico de não conclusão se deu a partir de uma aluna que colocou uma série de empecilhos para o desenvolvimento das atividades. A aluna cursara uma turma anterior e não concluíra o curso também, por mais que estivesse apoio em todo o processo. (...) Duas outras alunas estavam internadas com problemas de saúde e uma terceira tem uma doença degenerativa. Ao ficar ciente dessas situações combinei com as alunas que o trabalho seria realizado no tempo delas desde que fossem

cumpridos certos limites de datas e ao agir assim consegui tornar as alunas participativas e empenhadas no processo de escrita do trabalho” (Interlocutora 5).

Constatamos, especialmente aqui, a importância do aluno na funcionalidade dessa modalidade de educação, pois os interlocutores deixaram claro que o trabalho de orientação não transcorreu com eficiência. Percebemos a tentativa de desresponsabilização do docente no resultado, quando esse atribui as falhas à falta de engajamento do aluno. Enquanto a interlocutora 1 se justifica condenando o ato da aluna, a interlocutora 5 valoriza a sua ação de agir proativamente no atendimento das necessidades dos alunos, cumprindo os requisitos do curso. Essa interlocutora se vangloria de uma ação que, na verdade, não passa de um dever do docente-orientador, que envolve atentar-se para as necessidades e individualidades de cada aluno e cuidar para que esse atinja os resultados que se espera.

Enquanto nos relatos anteriores observamos um certo cuidado dos docentes em destacar o que foi negativo no curso, nesses dois últimos trechos os interlocutores parecem negar as dificuldades do processo.

“(…) Mesmo tendo sido realizada de modo virtual, não houve problemas e/ou dificuldades na orientação dado o vasto diálogo realizado entre mim e os alunos. (...) No geral, não houve problemas de comunicação entre mim e os alunos e todos puderam desenvolver bem seus trabalhos sendo todos muito elogiados pelas bancas. É preciso destacar a efetiva participação e o engajamento dos discentes no processo de elaboração do PIP fato que, certamente, contribuiu imensamente para o sucesso de todos” (Interlocutora 6).

“Fiz questão de desenvolver um vínculo positivo com os alunos para que eles percebessem que o curso a distância nos liberta de barreiras e possibilita a construção de conhecimento dentro da disponibilidade de cada um” (Interlocutora 5).

Nesses relatos, fico nítido que o “sucesso” na orientação do TCC se deve ao trabalho realizado pelos interlocutores, pois esses fazem questão de demarcar o que fizeram para que a orientação ocorresse com eficácia. Por mais que a interlocutora 6 mencione a participação do aluno nesse “sucesso”, fica claro que o maior mérito é dela. Sem contar que antes de reforçar que não houve problemas/dificuldades, ela inicia a frase desmerecendo a modalidade EaD ao dizer “Mesmo tendo sido realizada de modo virtual”. Aqui percebemos claramente que a educação a distância ainda fica aquém da educação presencial na percepção dos próprios professores, tanto que a interlocutora 5 faz questão de apontar seu esforço para que alunos reforçam essa modalidade como passível de “construção de conhecimento dentro da possibilidade de cada um”.

De modo geral, os relatos foram de grande valia para que a percebêssemos que as deficiências existem e necessitam ser trazidas à tona para serem (re)pensadas e (re)construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o movimento imposto pelas próprias mudanças atuais com relação às necessidades de formação pessoal e laboral, fortalecendo nossos estudos, por meio de situações concretas vivenciadas, nos apropriando das ideias de autores como Moran, Masetto Behrens, 2013; Carbonell, 2013 e Vergara (2007), foi possível estabelecer alguns redirecionamentos, no âmbito da EaD, a partir da experiência vivenciada.

Em acordo com o que foi relatado pelos docentes-orientadores diagnosticamos deficiências na gestão e no seguimento do processo aqui apresentados, bem como o reforço de algumas funcionalidades da EaD. Inferimos que essas deficiências podem se tornar partes de um processo evolutivo e que se faça disso bom aprendizado - sua ciência e reconhecimento se ignoradas, tornam os erros comuns. A busca da resolução

para os problemas detectados, sempre direcionado aos nossos objetivos, foi a nossa estratégia para que esses possíveis “erros” não se tornem correntes e vulgarizados. E que a qualidade do processo seja encontrada para melhor aproveitamento nas próximas edições do curso. Mesmo que para isso, caminhos sejam redirecionados ou mesmo reconstruídos.

Os relatos nos mostram ainda que são reconhecidos os benefícios da EaD e suas contribuições em termos de produção de saberes, de conhecimentos e de aprendizados, tanto para os próprios docentes em suas práticas, como para os discentes e equipe envolvida no processo. Todavia, observamos, particularmente na experiência de orientação do TCC da edição do curso em questão, grandes dificuldades na integração/interação dos elementos participantes – gestores, docentes-orientadores, tutores e alunos – o que prejudicou a qualidade do trabalho desenvolvido. Não pretendemos, com os resultados aqui apresentados, fornecer uma “receita mágica” sobre as possibilidades de resolução dos pontos aqui discutidos, mas acreditamos que as experiências relatadas podem sugerir reflexões importantes e mudanças práticas em contextos de EaD.

REFERÊNCIAS

- Carbonell, J. (2013). As reformas e inovação pedagógica: discurso e prática – Sacristán, J. G. (ORG) em Saberes e Incertezas sobre o Currículo; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Arroyo, M. G. Porto Alegre: Penso. p. 508- p. 521.
- Chizzotti, A. (2010). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, 11ª ed. São Paulo: Cortez.
- Decreto nº 5.622 (2005, 22 de Dezembro). Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Decreto nº 5.800 (2006, 08 de Junho). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Presidência da República do Brasil, Casa Civil, Brasília.
- Moran, J. M. & , M. T. & Behrens, M. A. (2013). Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Revisada, Campinas, São Paulo: Papirus.
- Projeto Político Pedagógico do Curso GE. Edição 2013.
- Vergara, S. C. (2007). Cadernos EBAPE.BR – Volume V – Edição Especial – Janeiro 2000.

CURRÍCULO E A FORMAÇÃO NA ACADEMIA ESTADUAL DE SEGURANÇA PÚBLICA – AESP

Maria Girlane Nobre de Souza

Polícia Militar do Ceará
girlanesouza04@gmail.com

Flávio Muniz Chaves

Instituto Dom José- Universidade Estadual Vale do Acaraú
flavioufc2@gmail.com

Francione Charapa Alves

Universidade Federal do Cariri
francione.alves@ufca.edu.br

Michelline da Silva Nogueira

Universidade do Porto
michellinequeiroz81@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata sobre o currículo da formação de soldados de fileiras, peculiar, como a de policial militar, no que se refere ao trabalho cotidiano, operacional. Problematisa se este currículo contempla adequadamente a formação humana. Objetiva analisar a formação dos profissionais de segurança pública do Estado do Ceará, Brasil, policial militar, nos aspectos teóricos e práticos, considerando a perspectiva da formação humana. A relevância desta análise encontra-se em sua dimensão acadêmico-científica ao acompanhar as mudanças curriculares e pedagógicas do ensino policial militar, tendo em vista a exigência de formar profissionais militares e de se ter conhecimento de como ocorre a relação teoria *versus* prática, garantindo a segurança da população civil. A metodologia adotada se insere na abordagem qualitativa, fazendo uso da pesquisa bibliográfica e da análise documental. As análises nos permitem concluir que se faz necessária a atualização periódica da matriz curricular para o aperfeiçoamento constante do processo de formação, incluindo disciplinas que contemplem a formação humana, pois o currículo é dinâmico e deve considerar todas as dimensões da formação do profissional em questão. Percebemos que no cotidiano o trabalho policial o coloca em situações conflitantes, entre demandas burocráticas por eficiência e a vocação em promover o valor moral da legalidade, e a proteção dos cidadãos, essa amplitude pode gerar um conjunto de conhecimentos teóricos em formação humana que poderiam ser fortalecidos na matriz curricular, porém não contemplados.

Palavras-chave: Policial Militar. Formação. Currículo.

INTRODUÇÃO

O Curso de Formação de Soldados - (CFSd) tem um currículo formal ou escrito estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo, que discorre com as questões de natureza tanto técnicas, quanto políticas, havendo alterações requeridas pelos comandantes das academias.

Partimos do pressuposto do currículo do curso de formação profissional de segurança pública para o cargo de soldado não possui a carga horária adequada no tocante às práticas de relações interpessoais durante exercício da atividade de segurança pública?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a formação dos profissionais de segurança pública do Estado do Ceará, Brasil, na perspectiva da formação humana. Interessa-nos, também compreender o processo da teoria com a prática em uma instituição educativa de caráter e gestão militar. Assim, o objeto da pesquisa versa na questão de se saber se o currículo de uma formação peculiar como a de policial militar no que se refere ao trabalho cotidiano – operacional, contempla adequadamente a formação humana.

A metodologia adotada foi desenvolvida pelo prisma da pesquisa qualitativa utilizando a análise documental e a pesquisa bibliográfica que possibilitou o estudo.

Organizamos este artigo da seguinte forma: no primeiro momento, fazemos uma abordagem sobre histórico da Escola de Formação e do Ensino de Oficiais e Praças da Polícia Militar do Estado do Ceará: A Estruturação do Ensino na Polícia Militar do Estado do Ceará, contemplando aspectos do ontem e do hoje. O segundo momento trata do Ensino na Polícia Militar do Estado do Ceará: as alterações na formação de soldados, e de como ocorreu esta formação de soldados de fileira, abordando as concepções básicas da organização, no terceiro momento, abordamos sobre o Currículo no ensino policial, analisando as matrizes. No quarto momento, trazemos a análise e discussão das matrizes curriculares, e por fim, as considerações finais.

HISTÓRICO DA ESCOLA DA FORMAÇÃO E DO ENSINO DE OFICIAIS E PRAÇAS DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO CEARÁ

No Ceará, o primeiro centro educacional destinado à formação de policiais militares surgiu em 1929, através do Decreto nº 1.251, quando o então comandante da Polícia Militar do Estado do Ceará (PMCE), na época denominada Força Pública do Estado, o coronel do Exército Edgard Facó, fundou a Escola Profissional da Força Pública que operou por mais de um ano, e em 1931, o interventor federal no Ceará, Manuel Domingos do Nascimento Fernandes Távora, fechou a Escola alegando razões de ordem revolucionária. Quatro anos depois, o Governador do Estado, Francisco de Menezes Pimentel, restaurou seu funcionamento, por meio do Decreto nº 35, de 15 de junho de 1935, com outra denominação: “Escola Policial Militar da Força Pública” (Holanda, 1987 p. 105 e 106).

Todos os Cursos seguiam uma elaboração curricular básico, composto por disciplinas que se dividiam em duas unidades: Instrução Militar e Instrução Policial. No caso da formação de soldados para a Corporação ocorria através do Curso de Especialistas (CE), com duração de quatro meses. Esse curso não estava voltado somente para a formação de soldados, mas para o que eles denominavam como “artífices”, ou seja, soldados, cabos e sargentos, por isso na descrição do currículo não fica evidenciado quais disciplinas comporiam as unidades de Instrução Militar e Instrução Policial, mas apenas que cada uma delas seria ministrada de acordo com a graduação que o candidato escolhia. (Holanda, 1987).

No final da década de 1950, segundo Holanda (1987), é aprovada uma lei para o ensino na Polícia Militar: a Lei nº 4.452, de 03 de janeiro de 1959. Mais conhecida como a “Lei do Magistério”, esta Lei definiu o Grupamento Escola General Edgard Facó como a unidade de ensino responsável por preparar e instruir o pessoal da referida Corporação para o exercício das funções policiais em todos os graus da hierarquia e nas situações normais e anormais, inclusive na eventualidade de uma guerra. Salienta o pesquisador que antes da Lei nº 4.452, o quadro do magistério da Polícia Militar era formado por professores e instrutores.

Atualmente, de acordo com o Parágrafo único, instrução normativa nº 01/2017 – DG/AESP/CE, salienta que “[...] seleção dos professores, instrutores, coordenadores, monitores, tutores, conteudistas, bem como, os integrantes de bancas avaliadoras, grupo de estudo, de pesquisa e de extensão, obedecerá às regras estabelecidas em ato próprio da Direção Geral [...]” (CEARÁ, 2017, p.19)

Através da Lei 14.629, de 26 de fevereiro do ano de 2010, e oficialmente inaugurada no dia 18 de maio de 2011, foi criada a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/Ce), órgão vinculado à Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará.

Com a aprovação da Lei nº 10.945 ou Lei de Ensino da Polícia Militar do Ceará em 1984, ocorre a integração da legislação de ensino e magistério da Polícia Militar do Ceará (PMCE), projetando o essencial curricular com dois itens: área fundamental com disciplinas elementares, humanísticas e área profissional com as disciplinas de cunho instrumental e policial militar. Os cursos aplicados em dois níveis: nível superior e nível médio, o qual este último dividido em cursos de 1º e 2º graus. O nível superior era composto pelos cursos Superior de Polícia (CSP); Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO); e Curso de Formação de Oficiais (CFO); o nível médio (2º Grau) pelo Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS); Curso de Formação de Sargentos Combatentes; e Curso de Formação de Sargentos Especialistas. Funcionando no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). E por fim, o Nível Médio (1º Grau): Curso de Formação de Soldados de Fileiras (CFSdF) (CEARÁ, 1984).

Com o Decreto nº 17.710, de 06 de janeiro de 1986, ocorrem atualizações nas disciplinas do currículo do Curso de Formação de Soldados de Fileira. A segunda alteração foi efetuada pelo Decreto nº 21.392, de 31 de maio de 1991 acrescentando uma unidade de ensino em vez de duas: Ensino Fundamental, Ensino Profissional (partilhando em Instrução Policial e Instrução Militar) e Atividades Complementares. Segundo Cruz (2013), a variação trazida por esse decreto aponta para no “Ensino Fundamental” e nas “Atividades Complementares”. Ficando assim as modificações: Segundo Cruz (2013), a variação trazida por esse decreto aponta para no “Ensino Fundamental” e para as “Atividades Complementares”.

Conforme Cruz (2013), no final da década de 1990, foi realizada uma análise interna e externa das organizações policiais, sendo detectada a necessidade de ser ter uma redefinição do perfil da formação profissional e elaborar novos currículos, que contemplassem “técnicas de repressão e prevenção, policiamento dirigido para a relação polícia-comunidade, exercícios de valores morais e éticos e a consolidação dos Direitos Humanos.

Com as Bases Curriculares (2000), os cursos de formação são atualizados e formados por 29 disciplinas, distribuídas em seis áreas temáticas: Missão Policial, Técnica Policial, Cultura Jurídica, Saúde do Policial, Eficácia Pessoal e Linguagem e Informação.

Em 2005, são elaborados dois novos documentos para a implementação da MCN: Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, que constava de orientações para o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades formativas, de acordo com as determinações da SENASP, e uma nova Malha Curricular, estava sendo elaborada a partir das novas direções ditadas pela MCN, divididas as dezenove disciplinas do núcleo comum nas oito áreas temáticas definidas pela MCN.

O ano de 2008 não trouxe apenas mudanças para a formação continuada dos agentes de segurança pública. É neste ano também que eles ganham uma versão modificada e ampliada MCN para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública, que traz também as Diretrizes Pedagógicas e a Malha Curricular com alterações nas cargas horárias das disciplinas e o acréscimo de duas novas disciplinas: Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos e Mobilização Comunitária.

As diretrizes pedagógicas da SENASP relatadas na MCN reconhecem que todas as atividades formativas de ingresso são aquelas que têm por qualidade qualificar os recursos humanos necessários para o desempenho das atividades típicas, aperfeiçoamento, configuram-se requisito indispensável à promoção ou atualização/capacitação continuada que possibilitam o acompanhamento e o desenvolvimento da evolução das diversas áreas do conhecimento na área de segurança pública, seja na modalidade presencial ou a

distância, deverão ter como princípios, as competências profissionais, os eixos articuladores, e as áreas temáticas que fazem parte da MCN (Brasil, 2014, p.66).

Enquanto o desenho dos currículos, programas e planos de ensino devem ser compostos por um núcleo comum (básico) e uma parte específica. Compreendendo assim:

O núcleo comum recomendado pelo Ministério da Justiça, por intermédio da Secretária Nacional de Segurança, de acordo com o documento da Matriz Curricular Nacional, é composto por disciplinas que congreguem conteúdos conceituais, procedimentais (habilidades técnicas, administrativas, interpessoais, políticas e conceituais) e atitudinais, cujo objetivo é a garantia de unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de segurança pública. As disciplinas que compõem a malha curricular do núcleo comum e suas respectivas cargas horárias devem constar das malhas curriculares dos currículos das instituições de ensino de segurança pública, observado o foco que se fizer necessário para atender a atividade formativa a que se destinam. (Brasil, 2014, p. 67).

Além de estabelecer princípios e objetivos essenciais à formação em segurança pública, a MCN (Brasil, 2014) estabelece que as disciplinas que comporão uma nova Malha Curricular devem versar sobre quatro grandes temas, denominadas de “Eixos Articuladores”, sendo assim explicitados:

(Sujeito e as Interações no contexto da Segurança Pública; Sociedade, Poder, Estado, Espaço Público e Segurança Pública; Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública; e Diversidade, Conflitos e Segurança Pública) e estarem divididas em oito novas áreas temáticas (Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública; Violência, Crime e Controle Social; Cultura e Conhecimentos Jurídicos; Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos; Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador; Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública; Cotidiano e Prática Policial Reflexiva; Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública). (Brasil, 2014, p.41)

De acordo com a Matriz Curricular, o perfil profissiográfico foi extraído a partir de um grupo de trabalho partícipe “das atividades as aptidões constituídos por policiais civis, policiais militares e bombeiros militares que atuam em áreas contempladas pelas disciplinas que compõem as Malhas Curriculares da MCN [...]” (Brasil, 2014, p. 20). Ainda consta no documento que as aptidões foram selecionadas e classificadas em três grandes grupos, tomando-se por base às dimensões do conhecimento: cognitivo, operativos e atitudinais.

Nesse contexto, competência entendida como a possibilidade instigar saberes para agir em divergentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual. Compreendendo assim as competências cognitivas, operativas e atitudinais. Convém salientar que essas competências possuem uma relação aproximada com os eixos: ético, legal e técnico, que estão presentes na formação do profissional da área de segurança pública.

Salientamos que nos anos de 2001 a 2005, o currículo atual para a formação de soldados da PMCE, acompanha as diretrizes definidas pelas Bases Curriculares e Matriz Curricular Nacional. Esse currículo aponta conhecimentos tocantes à violência, com a adição da disciplina Fundamentos Psicossociais do Fenômeno da Violência; à ética profissional e o respeito à cidadania, com a disciplina Sociedade, Ética e Cidadania; e à segurança pública, com a disciplina Sistema de Segurança Pública no Brasil.

O currículo no ensino policial militar

A Constituição Brasileira (CF 1988), em seu art.32, trata as polícias militares como instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, articulados a um conjunto que orientam o modo de agir e pensar das organizações militares.

A hierarquia e a disciplina são a base institucional das Corporações Militares do Estado, nas quais a autoridade e a responsabilidade crescem o grau hierárquico do militar estadual. Entende-se por hierarquia e disciplina na perspectiva do Estatuto do Militares Estaduais do Ceará, como a “ordenação da autoridade em níveis diferentes dentro da estrutura da Corporação, obrigando os níveis inferiores em relação aos superiores”, e a disciplina “[...] é a rigorosa observância e o acatamento integral de leis, regulamentos, normas e disposições [...]” (MELO, 2019, p. 40- 41).

Segundo Foucault (2005, p. 140) a disciplina, “[...] define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros”. A unidade não é, portanto, nem território unidade de dominação, nem local (setor de residência), mas a posição *na fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. Distribui assim os indivíduos no espaço, quadricula-os; localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância); e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila.

A questão disciplinar, embora impacte o processo de ensino, é dissociada da proposta curricular. A socialização do aluno se dá neste contexto, que constitui um terreno fértil para o fortalecimento de um currículo oculto.

De acordo com Silva, Moreira e Grando (2020) *apud* Cruz (2013), numa relação pedagógica:

Aquilo que se configura como currículo não se restringe a tão somente o conteúdo do ensino, mas também, aos princípios que orientam a forma como se lida com esse conteúdo. Esses princípios são repassados por meio de um “currículo paralelo”, “não-oficial”, mas igualmente ou até mesmo mais eficiente na transmissão de certos conteúdos do que o currículo propriamente dito. Esse currículo é denominado como “currículo oculto”. (CRUZ, 2013, p. 111)

O currículo como *currere*, é definido, por Pinar (1975 *apud* Lopes 2011, p. 35) com um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. Pinar (2005) frisa que o currículo age como parte de uma construção social, na qual são ressaltados determinados aspectos culturais conforme o contexto social. Além de designar valores e formas de poder que existe na escola, outro processo de reprodução da cultura.

Os programas de ensino e treinamento profissional dos policiais pela ótica de Poncioni (2005), expressa uma das estratégias básicas de transmissão de ideias, conhecimentos e práticas de uma dada visão do papel, da missão, do mandato e da ação deste campo profissional, que essencialmente envolve a divulgação de valores, crenças e suposições sobre este espaço típico e que é exposta nos planos teóricos e metodológicos dos currículos dos cursos ofertados para a socialização do recém ingresso, em um contexto sócio histórico definido.

O “currículo oculto” pode incluir desde mensagens referentes a normas de comportamento social até mesmo concepções de conhecimento. Segundo Silva (2020), a fonte do currículo oculto está nas relações sociais que se estabelecem no ambiente instrutivo/formativo entre professor-aluno-administrador.

Corroborando com o raciocínio de Poncioni (2005) a formação profissional do policial pode-se indicar uma relevante consequência decorrente do “modelo profissional em foco – o descompasso entre o conhecimento adquirido para o desempenho do trabalho policial nos bancos acadêmicos e realidade na qual se realiza o trabalho cotidiano da polícia.” (Poncioni, 2005, p. 592.)

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Tomou-se como início de investigação os primeiros documentos de formação sendo assim observados as alterações que houve no decorrer dos anos no currículo dos cursos de formação de soldado de fileira (CFSd).

Principiou - se a análise a partir das primeiras ementas das disciplinas lecionadas nos anos de 1959 a 1986 no Curso de Formação de Soldados de fileiras publicado no Decreto nº 3651, de 18 março de 1959, fica bem evidente o fato de não constar carga horária e as disciplinas militares em destaque, cuja formação era direcionada para o modelo tradicional de Polícia, ou seja, a que busca moldar o policial para o trabalho rotineiro.

Nas disciplinas ministradas nos anos de 1986 a 1991 veiculado no Decreto nº 17. 710, de 06 de janeiro de 1986, as disciplinas retratavam como denominou Poncioni (2005) de “modelo de Polícia Tradicional”, orientada para o controle do crime, destacando-se a carga horária do ensino profissional, onde a disciplina de Técnica Policial com 200 horas/aula, nas quais é ensinado o modo como os policiais devem proceder nas abordagens nas mais variadas situações e locais com os quais venham a se deparar no decorrer do atendimento das ocorrências.

No Curso de formação de soldados de fileiras, de 1991 até 2000, lançado pelo Decreto nº 21.392, de 31 de maio de 1991, nesta matriz, permanece o modelo de polícia profissional que reforça os aspectos legalistas do trabalho policial, porém, observa-se que se deu início na disciplina de Comunicação Social: Assuntos Cíveis: 25h/a e Relações Públicas e Humanas: 25h/a, e as disciplinas que respaldam no aspecto legal da lei do trabalho policial, observa-se inserido um tanto diluído o interesse nas relações humanas, bem como nas atividades extraclasse, visitas, trabalhos em aciso, palestras, horários à disposição da SEI/CFAP.

Tomando como base análise comparativa o currículo dos anos de 2001 a 2005, para a formação de soldados da PMCe, verifica-se que é direcionado mediante as diretrizes estabelecidas pelas Bases Curriculares e Matriz Curricular Nacional, porém a partir de 2007 sofre alteração na carga horária em algumas disciplinas.

Verifica-se que nesse novo currículo estudos associados à violência, com a inserção da disciplina Fundamentos Psicossociais do Fenômeno da Violência; à ética profissional e o respeito à cidadania, com a disciplina Sociedade, Ética e Cidadania; e à segurança pública, com a disciplina Sistema de Segurança Pública no Brasil.

Tendo em vista que entre os anos de 2001 e 2007, os cursos de formação realizados para o ingresso dos soldados foi realizado através de uma parceria entre SSPDS, PMCE e UECE. O currículo formulado para este período foi realizado com a participação de profissionais dos três (3) órgãos mencionados, tendo como fim, formar policiais para atuarem no Programa Ronda do Quarteirão, porém esta formação teria um tempo menor em relação as demais já realizadas, fato ocorrido no ano de 2007, sendo incluído a disciplina de Polícia Comunitária, capacitando-os desde o ingresso na instituição policial para o emprego na comunidade.

No currículo do curso de formação profissional para o ingresso na carreira de praças (CFP) edital/ 2008, publicado no Decreto nº 29.596, de 31 de dezembro de 2008. Diário Oficial do Estado do Ceará de 30/12/2008, nesta matriz curricular, verificar-se que algumas disciplinas receberam acréscimo em sua carga horária como a Fundamentos de Direitos Humanos de 20 h/a passou a ter 30 h/a, e as de Comunicação e Expressão*, Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho* eram de 18h/a e foram para 20h/a.

No ano de 2013, o currículo do curso de formação profissional para a carreira de praças policiais militares CFPCP, de acordo com o Decreto nº 31.276, de 13 de agosto de 2013. D.O 19/08/2013, pode ser observado, um acréscimo de disciplinas nas atividades complementares com abordagem nas legislações próprias.

O que chama a atenção nesta matriz se refere ao estágio operacional supervisionado que teve a carga horária aumentada de 50 para 80 horas, na qual se deduz que houve o emprego dos conhecimentos teóricos recebidos em comparação com a prática da profissão.

Foram redefinidas as principais áreas temáticas, divididas em Conhecimentos Integrados, Específicos, Jurídicos, Atividades Complementares incluída em todas as matrizes a disciplina de “Análises de Ocorrências Policiais”, onde se pressupõe que os discentes, a utilizam, para analisar e reconhecer os possíveis erros e em grupos buscar uma melhor solução (AESP, 2013).

No ano de 2015, o Secretário da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará altera o currículo do curso de formação profissional para a carreira de praças policiais militares – CFPCP, aplicado no ano de 2013 em vigor até o momento presente.

Em relação aos anos de 2015 e 2017, as disciplinas ensinadas no curso de formação profissional para a carreira de praças mediante Polícia Militar, Lei nº15. 191, de 19 de julho de 2012, art.5º, houve alteração na matriz curricular publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará em 20 de novembro de 2015, no curso de formação de profissionais da área de segurança pública. Nesta matriz curricular argumenta-se o desenvolvimento de uma política de formação em segurança pública mais humanizada e embasada na garantia de direitos, aproximando o servidor de segurança pública da comunidade na qual faz parte e que irá prestar e servir, sondar soluções dos variados problemas vivenciados no cotidiano.

Percebe-se pela leitura da estrutura através dos currículos as disciplinas foram voltadas para o preparo policial no que se refere aos conteúdos programáticos e a carga horária, cuja visão oscila mediante o contexto, dado realce na preparação física do policial, assim como a noção de controle do crime, na qual são exigidas força física e virilidade em detrimento de outra noção que enfoca a identificação com o militarismo na perspectiva no direito, tornando a formação do agente de segurança pública orientada para o modelo profissional tradicional.

Pelas análises dos currículos deparando com ausência de disciplinas voltadas para o preparo policial, no que se refere a hipótese da pesquisa se o currículo do curso de formação profissional de segurança pública – policial militar não possui a carga horária adequada no tocante às práticas de relações interpessoais durante exercício da atividade de segurança pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é um instrumento dinâmico de ensino e submetido a transformações frequentes decorrentes dos impactos das mudanças tecnológicas, procedimentais e sociopolíticas produzem nas atividades dos profissionais de segurança pública e na identificação e atualização das competências necessárias ao seu bom desempenho.

Observa-se que na matriz curricular dos anos de 2015, 2017 e está vigorando que são 12 (doze) disciplinas contemplando conhecimento jurídico, além das atividades complementares com as leis específicas, destacando o preparo do policial para o domínio e confronto do crime.

Sendo assim trabalho policial envolve as relações interpessoais, por agir com variável de interações sociais, abrangendo situações conflituosas, humanas e complicadas, que em algumas ocasiões envolve todos na comunidade.

Percebe-se que no cotidiano o trabalho policial o coloca em demandas conflitantes, entre demandas burocráticas por eficiência e a vocação em promover o valor moral da legalidade, e a proteção dos cidadãos, essa amplitude pode gerar um conjunto de conhecimentos teóricos em formação humana que poderiam ser fortalecidos na matriz curricular, porém não contemplados, fato detectado durante a pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, os autores desse artigo sugerem uma atualização periódica da matriz curricular para o aperfeiçoamento constante do processo de formação, incluindo disciplinas que contemplem a formação humana, pois o currículo está sempre vivo e operando a socialização do profissional.

REFERÊNCIAS

- Araújo, J. C. R. (2008). *Abordagem policial: conduta ética e legal*. [Especialização em Estudos de Criminalidade e Segurança pública]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Alvito, M. (2013) Memórias de “Bicho”. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n.7, p.155-73.
- Brasil (2014). Ministério da Justiça. *Matrizes curriculares para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública*. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília- DF.
- Brasil, Ministério da Justiça (2012). *Estudo profissiográfico e mapeamento de competências: perfil dos cargos das instituições estaduais de segurança pública*. Brasília.
- Ceará (2010). *Lei 14.629, de 26 de fevereiro do ano de 2010*. Cria, no sistema de Segurança Pública Estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará, extingue unidades de ensino e instrução do referido sistema e dá outras providências. Fortaleza.
- Ceará (1986). *Decreto n.º 17.710, de janeiro de 1986*. Regulamenta a Lei n.º 10.945, de 14 de novembro de 1984, que dispõe sobre o ensino na Polícia Militar do ceará e dá outras providências. Fortaleza.
- Ceará (1984). *Lei nº 10.945, de 14 de novembro de 1984*. Unifica a legislação do Ensino e do Magistério na Polícia Militar do Ceará e dá outras providências. Fortaleza.
- Ceará (2012). *Lei nº15. 191, de 19 de julho de 2012*. Dispõe sobre a unificação do ensino no sistema de segurança pública e defesa social do estado do ceará e dá outras providências. Fortaleza.
- Ceará (2008). *Decreto nº 29.596, de 30 de dezembro de 2008*. Altera dispositivos do decreto nº 17.710. Fortaleza.
- Cruz, L. A. (2013). *Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do Ronda do Quarteirão*. [Mestrado Acadêmico em políticas públicas]. Universidade Estadual do Ceará. Disponível em:<www.uece.br > politicasuece > dmdocuments > lara_abreu_cruz. acesso em: 22/12/2021
- Cortes, V. A. & Mazzurana, L. (2015). Atualização curricular do CFSd: contribuições para a gestão educacional na área da segurança pública. *Cadernos de Segurança Pública*, Ano 7, n. 06, 1-15.
- Casali, A. (2001) Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: Severino, A. J., FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: São Paulo: Editora Papirus, 2001.

- Ceará. (2018). *Estatuto dos Militares Estaduais do Ceará*: Lei N. 13.729, de 11 de janeiro de 2006 e legislação correlata. Fortaleza: Editora INESP.
- Foucault, M. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Editor Paz e Terra, 2005.
- Holanda, João Xavier de. *Polícia Militar do Ceará: origem, memória e projeção*. Fortaleza: RBS, 1995.
- Lopes, A. C. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Editora: Cortez.
- Melo, M. A. M. (2019). *Estatuto dos Militares Estaduais do Ceará*. Fortaleza: Editora INEP.
- Poncioni, P. (2005). O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas Academias de Polícia do Estado do Rio de Janeiro. *Sociedade e estado*. [Online], vol.20, n.3 585-610.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte. Editora: autentica, 2020.

(RE)UNIÃO DE PROFESSORES: O COMPARTILHAMENTO NARRATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO AÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Claudia TIETSCHÉ

Universidade Federal de Santa Catarina

claudia.tietsche@gmail.com

Gilka GIRARDELLO

Universidade Federal de Santa Catarina

gilkagirardello@gmail.com

Resumo: A educação, em pleno século XXI, está inserida em uma nova realidade comunicacional, e o contexto escolar, como é característico de uma instituição sempre em movimento, vive em desafiadora adaptação, em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada. O/a professor/a tem como direito garantido em sua jornada de trabalho, tempo para estudo, planejamento e avaliação, mas fica a questão: será que os espaços-tempo de reunião pedagógica fomentam o desenvolvimento da autonomia profissional e formativa para a prática pedagógica? Partilhar práticas pedagógicas em forma narrativa pode vir a libertar o/a professor/a para dialogar como um intelectual criativo e ativo no processo de educar. A proposta deste trabalho de doutorado, a partir da metodologia de pesquisa Grounded Theory é entender como formação continuada as narrações de práticas pedagógicas docentes em rodas de conversas inseridas em reuniões institucionalizadas. Enraíza-se em ações de quatro professoras gestoras, duas que trabalham em escolas privadas e as outras duas, na rede pública, tendo em comum a valorização dos compartilhamentos entre os pares e a obtenção de importantes resultados para suas respectivas comunidades escolares. A coleta de dados inicial, aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal de Santa Catarina foi feita por entrevistas de forma semiestruturada e intensiva. Seus nomes fictícios foram relacionados com os pilares teóricos da pesquisa: Formação, Narração, Partilha e Reunião. O próximo passo será formar grupos focais de discussão virtual, com espaço, cada participante em seu tempo, para compartilhamento de experiências vividas, uma construção/costura em/de rede. Os/as participantes terão acesso a todas as informações, e as suas contribuições serão espontâneas, não obrigatórias e assíncronas. Em uma conclusão ainda parcial, esse processo depende necessariamente de um espaço-tempo de escuta ativa, para além da demanda burocrática. Um interesse genuíno pelo fazer do outro, que molda o próprio fazer e consequentemente, modela uma escultura social. Significa estar em permanente abertura à fala, ao gesto e às diferenças, com liberdade para discordar, opor-se e posicionar-se; portanto, uma construção de comunidade a partir da convergência circular das diferenças.

Palavras-chave: Reunião, Prática, Formação, Narrativa.

INTRODUÇÃO

A educação, em pleno século XXI, está inserida em uma nova realidade comunicacional, e o contexto escolar, como é característico de uma instituição sempre em movimento, vive em desafiadora adaptação. O compartilhamento de experiência entre os pares, por meio de um relato, de uma narração, em uma oficina ou grupo de trabalho, necessita de tempo e espaço para acontecer. O objetivo da pesquisa aqui sintetizada é refletir sobre as estratégias de promoção do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas dentro das reuniões de professores, como um processo de formação continuada, visando a contribuir para ressignificar e qualificar os tempos e espaços dos encontros docentes. Partimos de uma afirmação positiva do compartilhamento narrativo e buscamos reconhecer as estratégias de vinculá-lo às reuniões docentes para fazermos formação.

Em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada (Codo, 1999; Vieira, 2004), re-unir o corpo docente em uma ação coletiva de formação continuada por meio do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas é uma esperança utópica ou uma realidade tangível? É sabido, e esta pesquisa procura evidenciar, que já existem instituições que incorporaram em sua rotina o compartilhamento de práticas

pedagógicas entre o corpo docente; e, portanto, valorizaram as narrativas dos professores como possibilidades de formação continuada. Mas, por que os professores não se ouvem e/ou não se narram com maior frequência? É uma questão de tempo e/ou espaço? É uma questão de não saber, não querer ou não poder fazer? É falta de autonomia?

Na perspectiva dialógica de Paulo Freire (2014a), as conversas pedagógicas entre professores favorecem o processo comunicativo do cotidiano escolar e, conseqüentemente, proporcionam sentido à aprendizagem, ao promover a sensação de possibilidade aos seus colegas e alunos. Outro pilar teórico são as contribuições de António Nóvoa (2002) sobre formação continuada, uma vez que o autor considera que a atitude ética na profissão do professor não é individual, está vinculada a uma partilha efetiva e contínua com os colegas, como processo de formação facilitador de uma ação coletiva. E para ouvir/interpretar/compreender as narrações dos professores, que serão os sujeitos desta pesquisa, e seus efeitos nos seus ouvintes/colegas, o ensaio de Walter Benjamin (1985), entre outros textos do autor e de seus comentadores, baliza a análise dos dados concomitante à escrita da tese.

A ideia de observar como formação continuada as narrações de práticas pedagógicas docentes em rodas de conversas inseridas em reuniões já institucionalizadas, enraíza-se em ações de professores gestores que já possibilitaram rodas de conversas entre os pares e obtiveram importantes resultados para suas respectivas comunidades escolares. A pesquisa parte de conversas iniciais com estes professores especiais, e essas narrativas estão presentes mais adiante, como parte de um processo preliminar de reflexão em torno dos seguintes assuntos: reunião docente, práticas pedagógicas, formação continuada e compartilhamento narrativo. Tais discussões preliminares se baseiam nos princípios da metodologia de pesquisa *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados (TDF), em que se busca gerar uma teoria tendo como ponto de partida uma “ancoragem robusta, profunda, vital na experiência vivida” (Tarozzi, 2011). Escolhemos como metodologia para a pesquisa a perspectiva construtivista da TFD (Charmaz, 2009).

Portanto esta pesquisa é como uma preparação de tela já com cores, como uma aquarela de velatura, uma técnica pictórica, que se define como muitas camadas de tinta transparente sobrepostas de tempos em tempos; espera-se que a cor precedente seque, para que uma nova mistura translúcida seja pincelada, modificando o olhar artístico, ilimitado e infundável.

REUNIÃO PEDAGÓGICA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornou-se obrigatório para os sistemas públicos reservarem algumas horas por semana, remuneradas e incluídas na jornada de trabalho, para “estudos, planejamento e avaliação”(artigo 67, inciso V). Conhecidas como reuniões pedagógicas ou hora de trabalho coletivo pedagógico (HTPC), são espaços de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, articular as disciplinas, estudar, compartilhar experiências e estimular a reflexão sobre a prática docente.

Historicamente, a margem interpretativa deixada pela LDB de 1996 é ampla quanto ao tempo e espaço destinados para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades extraclasses na jornada profissional do professor. A partir da lei 11738/2008, que determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios fixem o piso salarial das carreiras do magistério público da educação básica, e em seu artigo 2º, § 4º apresenta a composição da jornada de trabalho, com um limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e 1/3 destinado às chamadas atividades

extraclasse, considera-se de forma mais evidente a existência de um trabalho docente para além da interação com os alunos.

No estudo divulgado em 2012 pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica destina-se este 1/3 da jornada de trabalho do professor a atividades extraclasse: estudo, planejamento e avaliação. Exemplifica-se como um tempo e espaço para debate e organização do processo educativo, discussão e estudo de temas relevantes e também para a formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. Portanto o professor tem como direito garantido em sua jornada de trabalho, tempo para estudo, planejamento e avaliação, mas fica a questão: será que os espaços-tempo de reunião pedagógica fomentam o desenvolvimento da autonomia profissional e formativa para a prática pedagógica?

Toda sistematização de uma reunião/encontro exige um planejamento para a organização de tempos, espaços, recursos, procedimentos, elaboração de pauta e avaliação do processo; objetivando motivar a participação dos sujeitos (Begnani, 2013). O desafio consiste em sair da exposição mecanicista das experiências, para elevá-las a um grau de reflexão transformadora, que inclua a apropriação de conhecimentos. Embora a compreensão da importância do desenvolvimento reflexivo tenha sido vista como fundamental na escola, a complexidade do contexto escolar tem dificultado o modo de apropriação dessa organização pelos professores (Magalhães & Celani, 2001). É de senso comum que os professores devam ser reflexivos em relação ao seu trabalho, uma afirmação quase que inquestionável, mas o como fazê-lo continua sendo uma questão recorrente (Oliveira, 2006).

Para a professora *Reunião* a prática pedagógica é a ação pedagógica em sala de aula, e as partilhas dessas práticas podem ser feitas em reuniões de professores. Na escola em que ela é gestora, os encontros são semanais e se estruturam em quatro partes: prática artística; estudo, com temas diversos e observação de crianças; pauta geral e compartilhamentos de práticas pedagógicas. Na avaliação semestral das reuniões pedagógicas, os professores sempre dizem que falta mais tempo para compartilharem suas práticas, há um anseio por esse momento.

Na estrutura da reunião desta escola, a partir do que relatou a professora Reunião, a parte dos compartilhamentos de práticas pedagógicas sempre extrapola o tempo previsto e é a parte mais intensa da reunião, em que as professoras revelam suas impressões mais sensíveis, algumas choram, outras expressam raiva. Há um risco de a reunião se tornar um momento de desabafo, de terapia em grupo. Ela disse que estão sempre buscando aprimorar esta oportunidade de compartilhamento, por meio do refinamento do olhar fenomenológico na forma como se relata algo, sendo fiel ao fenômeno. Uma vez por mês, durante a reunião, trabalha-se exclusivamente o olhar fenomenológico para o brincar das crianças e, por meio de exercícios práticos, refina-se a forma de observar e relatar os fenômenos. Ela diz: “Esse espaço-tempo de encontro semanal tem que ser leve, aliviar e é um momento em que estamos juntos, ajudando-nos mutuamente.” A professora Reunião terminou sua fala dizendo que ao receber uma professora nova na escola, ela escuta com frequência a frase: “estou aprendendo a compartilhar a partir das nossas reuniões”.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conhece-se a pedagogia de Paulo Freire como uma pedagogia do oprimido, da esperança, da tolerância, da liberdade, dos sonhos possíveis e da autonomia. Ao escrever cada um de seus livros sobre o que considerava ser a verdadeira prática pedagógica, Freire defendeu que a educação não pode ser um

depósito de informações do professor sobre o aluno, como uma educação bancária. Deve se respeitar a linguagem, a cultura e a história de vida dos alunos, levando-os a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente.

Freire (2014b) afirmou que não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Para intensificar a relação com o todo, Freire confiava em um professor de vocação humanista, que intuísse suas técnicas pedagógicas em decorrência de um processo histórico e de um reconhecimento da realidade dos educandos. Os conteúdos curriculares obrigatórios devem ser interessantes para os alunos, elaborados em conjunto, fruto de diálogos e discussões dentro do colegiado. Isso corresponde a considerar não só a formação acadêmica, que é fundamental, mas também as vivências, aprendendo por partilhas constantes entre professores, e entre professores e alunos; só então a conceituação será um processo ativo.

Freire (2014a) externou estar assustado com um sinal dos tempos de asfixia da própria liberdade, por meio de padronizações de fórmulas, domesticação alienante, burocratização da mente, conformismo e acomodação que nos faz individualmente passivos. Propõe que sejamos rebeldes contemporâneos através de uma escuta ativa, que significa estar em permanente abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro, com liberdade para discordar, opor-se e posicionar-se; portanto, uma possibilidade real de compartilhamentos e construção coletiva.

Ao retomar essas ideias de Paulo Freire no contexto de nossa pesquisa, podemos perguntar: em tempos de ativa virtualidade dos encontros, é possível criar espaços geométricos invisíveis, de *tempos* indeterminados na cronologia, para compartilhamentos pedagógicos objetivados na construção coletiva e cultural, fundantes de uma reunião educacional?

A professora *Prática*, em uma reunião de pais, escutou de uma mãe que a escola era ótima, mas trabalhava muito pouco de pesquisa com os alunos. Isso a comoveu, tirando-lhe horas de sono. Depois de muitas conversas entre os membros da gestão e a equipe pedagógica, levaram a ideia para os professores, que se mostraram receosos, mas dispostos a enfrentar o desafio. A escola ofertou formação aos professores, que ao longo do ano, nos encontros semanais, com autonomia coletiva e individual por meio de compartilhamento de suas práticas em sala de aula, foram constituindo o corpo da escola.

A professora *Prática*, ao receber a cada ano professores novos, compartilhava com eles o mote do projeto: permitir que os alunos pudessem fazer escolhas de temas de pesquisa e conquistassem a capacidade técnica de desenvolvê-los. Auxiliada pelos professores que já trabalhavam com o projeto há mais tempo, organizou círculos de escutas e falas, para partilhas pedagógicas. Nas palavras dela: “A ideia é fazer com que o professor crie o caminho dele, mas a essência do projeto ele não pode perder, que é: a criança escolher”. E: “Os professores não se veem como protagonistas”.

A professora *Prática* salientou a postura dos professores quando se deparam com o projeto, sempre com certa estranheza. Os que acabaram de iniciar na rede normalmente estão mais abertos, enquanto os que trabalham já há anos, acostumados com os projetos enlatados de cima para baixo, sentem mais dificuldade em lidar com a autonomia. Para ambos a autonomia é uma conquista, o que os diferencia é o tempo de assimilação. Este processo de partilhas pedagógicas se inicia já no planejamento, uma vez que o tema anual do projeto de pesquisa é o mesmo para toda a escola, mas cada professora prepara com sua turma uma forma diferente de abordá-lo, complementar à das outras turmas.

As reuniões pedagógicas semanais são obrigatórias, consideradas hora-atividade para os professores, e, em sua escola, são chamadas de PLANEJAMENTO: planejamento por projetos – em grupos menores, acompanhados cada dois por um membro da equipe gestora; planejamento geral – com toda a escola, para relacionar os projetos com o currículo. Ainda assim, diz a professora *Prática*: “os professores orientadores não se enxergam como formadores em um processo de formação continuada”. A proposta era colocar já no nome do planejamento seu papel de formação ou de comunidade de aprendizagem, para ficar mais perceptível o processo de formação continuada, nesses encontros em roda no auditório e nos muitos compartilhamentos que ocorrem por meio do aplicativo Whatsapp.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Para Nóvoa (2002), trabalhar e formar não são atividades distintas em um ambiente educativo. O professor que atua junto aos alunos no contexto atual acaba por vivenciar um enorme desafio no exercício da sua profissionalidade, diante da forte inserção dos meios eletrônicos na vida cotidiana. Fato que intensifica sua responsabilidade como peça fundamental no impulso de transformar informação em conhecimento e conquistar a autonomia da escola; impossível, em uma contemporaneidade de mudanças constantes, não se formar fazendo e não fazer formando-se.

Ao considerarmos cada professor como uma pessoa única que em sua forma de vida contribui para a diversidade e, conseqüentemente, para um pensar coletivo; reconhece-se a importância de estudos que considerem esses compartilhamentos biográficos, que estão diretamente relacionados aos pedagógicos, como possibilidades de formação continuada. Nóvoa (1995) divulgou que a partir de meados da década de 80 começaram a surgir na literatura pedagógica estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, ou o desenvolvimento pessoal dos professores. “Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (Nóvoa, 2009).

Segundo Loss (2015), vivenciar as experiências do eu individual e coletivo significa projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente, um processo de diálogo e reflexão para a autoformação em espaços educativos formais ou não-formais. O cuidado com a profissionalidade tem o sentido de revisitação constante para o que conhecemos, como conhecemos e de que modo praticamos o que se conhece; transformações individuais e coletivas na construção de conhecimentos a partir do fazer-se profissional, articulando os saberes que emergem do conhecimento teórico e prático.

Pensar as partilhas biográficas como sendo também pedagógicas para uma formação continuada é constitui-las no processo relacional diário e permanente entre os sujeitos. Uma ideia de docência como coletivo é balizada no diálogo e na reflexão, para destrinchar e direcionar os dilemas e desafios dos contextos escolares marcados pela diferença cultural e conflito de valores (Nóvoa, 2009). Portanto, inserir nas reuniões pedagógicas o compartilhamento narrativo dessas experiências vividas entre os professores pode ser uma alternativa de se institucionalizar uma formação continuada enraizada em uma ação coletiva.

Segundo a professora *Formação* a prática pedagógica exige estudo, presença e afeto. *Estudo*, para que a formação seja continuada e reconhecida a todo momento. *Presença*, para conseguir contextualizar as

necessidades dos alunos e dialogá-las com a realidade do mundo. *Afeto*, no sentido de afecto, de afectar-se com o que acontece ao redor, que me pertence e eu pertenço a ele; não posso ser indiferente.

Na vida da escola, desde seu início, semanalmente os professores se reúnem para conversas sobre questões estruturais e pedagógicas. Hoje as reuniões semanais são chamadas de Reuniões Pedagógicas de Formação, sendo obrigatórias e remuneradas. A professora *Formação* relatou que os professores têm muito interesse nesses encontros e quando por algum motivo eles não acontecem, muitos dizem da falta que o encontro faz.

A estrutura de cada reunião varia conforme a necessidade temática do grupo, podendo, a partir dela, também ter a presença de outros profissionais; por exemplo, um especialista em Matemática, ou Artes. Também pode ser uma reunião de exposição de prática pedagógica, em que um professor mostra como trabalhou um determinado tema com seus alunos, como se estivesse dando uma aula. Nos trinta minutos finais é aberto um debate para que os professores compartilhem suas impressões. O planejamento preparado pelos coordenadores é entregue para os professores no início do ano, com temas de estudos para o decorrer do ano, com uma bibliografia básica que é flexível às necessidades da escola. Segundo a professora *Formação*, para tornar uma reunião pedagógica como um processo de formação continuada é preciso estruturá-la com temas instigantes, interessantes que coloquem os professores a pensar, a se sentir autor, participante e ativo, o grupo precisa perceber que ele é importante, e dentro dele um se importa com o outro.

COMPARTILHAMENTO NARRATIVO

Para Benjamin (1985) a narrativa é a própria constituição do sujeito, que se dá por experiência. Em sua concepção existem dois tipos de experiência: a coletiva-tradição oral-continuidade-sabedoria prática; e a da vivência individual-fragmentada-entre contares. Benjamin em sua trajetória biográfica demonstrou na prática a arte de narrar em seu programa de rádio, em que contava às crianças grandes fatos históricos em uma linguagem sensível a elas, em primeira pessoa (Benjamin, 2015).

Benjamin (1985) afirma que todos os narradores recorrem, como fonte de inspiração, a experiências coletivas e individuais que passam de pessoa a pessoa. Ao narrarmos nossas experiências próprias e as alheias, formamo-nos como sujeitos em sociedade, em uma autêntica formação contínua para quem se dispõe a escutar e para quem se propõe a falar/narrar. Quem narra se forma narrando e forma de algum modo quem escuta, desde que não esteja demasiadamente preso ao mundo, passivo diante dele; é preciso estar aberto à cultura do mundo para escutar, mas em uma postura ativa para narrar.

Narrar é uma possibilidade de dar continuidade à história, de preservar a cultura, com liberdade para interferir nela, contextualizá-la na realidade latente. Benjamin, já no início do século XX, alertava para o perigo de na modernidade as experiências deixarem de ser comunicáveis, e a atual fluidez e a superficialidade da informação poderiam ser potencializadores dessa suspeita, desde que novas formas de se comunicar não existissem. Se o narrador retira da experiência, própria ou relatada por outros, o que ele conta, e a incorpora à experiência dos seus ouvintes, reverencia-se o passado, contextualiza-se com sentido o presente e oferece-se pistas ao porvir.

Esta relação artística social de falas e escutas se responsabiliza pela manutenção dos sonhos projetados por nossos antepassados, bem como os nossos ideais do presente para o futuro. Para ilustrar essa prática narrativa atemporal, passiva de mutações, perpetuada e compartilhada, Benjamin (1985) equipara o papel do artesão ao do narrador, sendo sua matéria-prima a vida humana, em nossa pesquisa

relacionamos o narrador ao professor; assim, na perspectiva deste autor nossa pergunta seria: a tarefa do professor não seria trabalhar a matéria-prima da sua prática pedagógica e a de seus pares entre falas e escutas de compartilhamentos narrativos, transformando-a num produto sólido, útil e único?

A professora *Narrativa* relatou que foram inúmeras reuniões por meio de debates, leituras, projetos, no que ela intitulou como uma Pedagogia da Descoberta, em que o diálogo com a comunidade era franco e intenso. Praticava-se formação de pais, com pais analfabetos. Trabalhava-se com saneamento básico, posto de saúde e entorno comercial. Os pais se empoderaram e atuavam ativamente, discutiam direitos e lutavam pela escola. O projeto político pedagógico era regido pela INTERAÇÃO: entre escola e comunidade, entre níveis, entre professores, entre professores e alunos. Segundo ela havia “muita briga, mas muito amor. Tudo era permeado de muito amor.”

“Sempre fiz questão em estar com os alunos, a minha prioridade, o meu sujeito sempre foram os alunos.” Os alunos eram ouvidos, por meio de escolhas de contos para a hora da história, temas para os projetos, utilização de sala de informática. A professora *Narrativa* ainda afirma que o principal papel da escola é a formação de caráter, dos alunos e de seu entorno; para ela, todas as histórias de vida devem ser respeitadas e consideradas na constituição de uma instituição.

Segundo a professora *Narrativa*, as reuniões pedagógicas foram construídas com teoria e instinto, em um formato de planejamento participativo, em que cada professor fazia sua rede dialogada no projeto político pedagógico da escola. Projetos temáticos permeavam a educação infantil e iam até o ciclo I do ensino fundamental. E os encontros entre os professores às vezes aconteciam no recreio da escola, bem como no final de semana, para uma formação continuada que a própria escola decidia fazer, e que não era imposta pela prefeitura; os professores iam autonomamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às reuniões docentes, algo que se assemelhou nas falas das professoras *Reunião*, *Prática*, *Formação* e *Narrativa* foi o interesse dos professores pelo compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas. Quando se propunha encontros físicos ou virtuais com a temática de socialização de saberes pedagógicos, os professores aceitavam com disposição, bem como sentiam falta quando essas partilhas não aconteciam no espaço predeterminado; relatavam que durante essas práticas havia uma sensação de pertencimento, reconhecimento, formação.

A professora *Prática* corroborou essa ideia ao nos exemplificar uma prática que ocorre em seu ambiente de trabalho, o ensino por projetos que se organiza em círculos de escutas e falas, entre os professores, entre professores e alunos e entre os alunos. Assim como a professora *Reunião* caracterizou o encontro docente como um processo em que se pode aprender a compartilhar práticas vivenciadas, uma partilha narrativa que preserva o caráter “de um espaço favorável à criação de comunidades de sentido” (Girardello, 2015).

Evidenciou-se as partilhas biográficas como sendo também pedagógicas para uma formação continuada, as quais constituem o processo relacional diário e permanente entre os sujeitos. Há aí uma ideia de docência como coletivo, balizada no diálogo e na reflexão, para destrinchar e direcionar os dilemas e desafios dos contextos escolares marcados pela diferença cultural e conflito de valores. A professora *Formação* nos exemplificou na prática essa docência como coletivo ao trimembrar o compartilhamento de práticas pedagógicas em estudo, presença e afeto. Quando as práticas pedagógicas vivenciadas são

compartilhadas coletivamente “tornam-se objetos pertencentes ao grupo, criaturas comuns, sementes de comunidade” (Girardello, 2015).

Quanto à narrativa docente, evidenciamos o professor como um potente narrador, que se equipara a um artesão. Portanto a proposta da pesquisa é trazer a prática pedagógica como uma matéria-prima a ser trabalhada entre falas e escutas de compartilhamentos narrativos, moldando-a em um processo de formação continuada para a “construção de comunidade, uma vez que as rodas de histórias podem ser espaços radicalmente democráticos” (Girardello, 2015).

Nesse sentido a professora *Narrativa* complementa por meio de suas vivências no cotidiano escolar, que o re-unir docente quando a pedagogia se torna da Descoberta, em que o diálogo com a comunidade é franco e intenso, desperta um interesse autônomo nos professores, por reconhecerem que a construção de saberes é coletiva, independente de suas formações individuais, do espaço ou do tempo em que se encontrem. Uma vez garantidas as falas e escutas do compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas, espaço e tempo estão libertos, e o processo de formação é contínuo.

A origem da profissão do professor acompanha a história do desenvolvimento do pensamento; seja pela imitação ou pelo relato oral o ser humano conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. E é esta essência docente comunitária que nos move, ainda como uma hipótese, à possibilidade de propor uma re-união de professoras ancorada na potência narrativa das práticas pedagógicas vivenciadas por esses profissionais essencialmente narradores.

REFERÊNCIAS

- Begnani, M. L. (2013). *Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia*. Centro Universitário Salesiano.
- Benjamin, W. (1985). *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Brasiliense.
- Benjamin, W. (2015). *A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas*. NAU.
- Charmaz, K. (2009). *Construção da teoria fundamentada: guia prático para análise quantitativa*. Artmed.
- Codo, W. (1999). *Educação, carinho e trabalho*. Vozes.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.
- Girardello, G. (2015). Rodas de histórias nas cidades: uma poética compartilhada. *Contar Histórias: uns passarão e outros passarinhos*. Univille. p. 130-137.
- LOSS, A. (2015). A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. UFSC.
- Magalhães, M. C., & Celani, M. A. (2001). Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Genres and Discourses in Education, Work, and Cultural Life*.
- Ministério da Educação. (2012). *Estudo sobre a Lei do Piso Salarial*.
- Ministério da Educação. (2008). *Piso Salarial Profissional Nacional Lei nº 11.738*.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (1995) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira, N. (2006). *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Pontifícia Universidade Católica.
- Presidência da República. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394*.

-
- Tarozzi, M. (2011). *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Vozes.
- Vieira, J. (2014). *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*. CNTE.

TIPOS DE BULLYING MAIS FREQUENTES NO CONTEXTO DESPORTIVO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Álvaro Fortunato VAZ

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança
alvarovaz@ipb.pt

Carlos DIAS

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto
carlosmmd@sapo.pt

Edvaldo Della CASA

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto
Dellacasa74@hotmail.com

Paula Fortunato VAZ

Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança
paulavaz@ipb.pt

PT: Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

Resumo: O *bullying* tem suscitado crescente preocupação no desporto, por parte de pais, treinadores e ademais agentes desportivos. Face aos efeitos negativos que o *bullying* exerce sobre a formação das crianças e jovens, à existência de evidências de que também há ocorrências deste fenómeno no contexto desportivo, e tendo em vista uma melhor compreensão do fenómeno no contexto desportivo, estamos a desenvolver uma revisão da literatura com a finalidade de perceber: a) que tipos de *bullying* ocorrem com maior frequência no contexto desportivo; b) se existem relatos de *bullying* com motivações racistas, no contexto desportivo, c) se existe *bullying* homofóbico; d) a relação entre os tipos de *bullying* e as diferentes modalidades desportivas. Recorreu-se à pesquisa de artigos nas bases de dados B-On, SCOPUS e EBSCO, a partir da qual se obtiveram 76 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, foram analisados 8 artigos. A partir da sua análise foi possível concluir que há comportamentos de *bullying* (agressões físicas, humilhações, exclusão social) por parte de atletas veteranas e/ou mais velhas para com atletas mais jovens e/ou menos competentes, e por parte de treinadores, sendo que nesta situação pode estar em causa um problema de percepção sobre o que configura uma situação de *bullying*. O *bullying* é menos prevalente no desporto do que na escola. É nos desportos individuais e de combate que se observa maior prevalência. A intimidação é predominante nos jogos de equipa. Não foram encontrados estudos que permitam dizer que há ocorrência de *bullying* por motivações racistas ou homofóbicas. Não foi possível comprar os tipos de *bullying* com as modalidades desportivas.

Palavras-chave: Bullying, Desporto, Revisão.

INTRODUÇÃO

O *bullying* tem vindo a assumir grande relevância nos panoramas nacional e internacional, existindo uma preocupação crescente por parte de pais, professores e outros agentes educativos relativamente às relações conflituosas entre pares (Araújo et al., 2008; Mora-Merchán, 2006).

O primeiro autor a debruçar-se sobre o tema foi Heinemann, no final da década de sessenta (Olweus, 2010). Todavia, começou por ser estudado com maior ênfase na Suécia, na Finlândia e na Noruega nos finais do século XX. Os estudos na Noruega foram dirigidos pelo norueguês Olweus e foram motivados pelo suicídio de três jovens de 14 anos numa escola deste país (Olweus, 2010).

A definição inicial apresentada por Olweus (2010, p. 11), i.e., “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed repeatedly and over time to negative actions on the part of one or more other

student”, tem sofrido alterações ao longo do tempo em virtude dos avanços científicos neste campo (Nery, 2016).

Na atualidade pode-se definir o *bullying* como uma ação comportamental agressiva, negativa e antissocial prolongada e repetitiva no tempo, entre pares, intencional e assinalada por uma assimetria de poder entre agressor e vítima, com incapacidade por parte da última para se defender (Hodgins, 2008; Olweus, 1995, 2010; Pellegrini, 1998; Pereira et al., 2009; Smith, 2013).

Segundo Stevens (2006) a crescente produção científica sobre *bullying* em contexto escolar, tem tornado visível que uma grande percentagem de crianças já sofreu de *bullying*, nomeadamente por exclusão social e rejeição por parte dos colegas.

Os estudos também facultam outros dados que são de capital importância para uma melhor identificação e caracterização do problema. Segundo Moral (2005) os agressores posicionam-se favoravelmente face à violência. São geralmente extrovertidos, comunicativos e confiantes, podem ser controversos e rejeitados e em algumas situações são populares (Gonçalves & Matos, 2007; Pellegrini, 1998). Apresentam também como característica a ausência de sentimento de culpa pelas agressões e de empatia pelas vítimas (Olweus, 1995). Usam a culpabilização, a mentira e a crítica para resguardar as suas falhas nas relações, não assumem a responsabilidade pelos seus comportamentos, tendem para comportamentos disruptivos e são pouco tolerantes à frustração (Olweus, 1995; Siegel, 2008; Trautmann, 2008).

As vítimas estão geralmente pouco associadas a comportamentos de risco, normalmente pouco agressivas, têm usualmente uma atitude favorável face ao trabalho e apresentam na maioria dos casos um rendimento escolar médio ou superior (Olweus 2010; Trautmann, 2008). As vítimas caracterizam-se, ainda, por apresentarem geralmente um forte encolhimento perante o confronto, serem normalmente pouco assertivas, serem por vezes socialmente inaptas e geralmente frágeis fisicamente, com baixa estatura e pouca habilidade para o desporto (Olweus, 1995; Trautmann, 2008; Cottello, 2008). São também descritas como introvertidas, inseguras e submissas (Siegel, 2008; Mora-Merchán, 2006).

No âmbito dos tipos de *bullying*, os rapazes são geralmente mais propensos ao físico e direto (Huseby, 2006; Siegel, 2008; Smith, 2013; Walters, 2009). Já as raparigas recorrem essencialmente a um tipo de agressão indireta e mais subtil (Osterman et al., 1998).

Em relação às faixas etárias onde o *bullying* acontece com maior recorrência, segundo Stevens (2006) verifica-se uma tendência para o aparecimento no início do primeiro ciclo, atingindo o seu pico por volta dos 13 anos.

Para além do contexto escolar, o contexto desportivo também é um local onde muitas crianças e adolescentes passam um significativo número de horas, acabando os clubes/associações desportivas por contribuir com uma grande percentagem de tempo para a sua formação. Neste sentido, no âmbito do desporto também têm vindo a ser realizados estudos sobre *bullying* que sugerem que existem evidências de que há ofensas entre pares no contexto desportivo (Kirby & Wintrump, 2002; Stirling et al., 2011).

Face aos efeitos negativos que o *bullying* exerce sobre a formação das crianças e jovens, e à existência de evidências de que também há ocorrências deste fenómeno no contexto desportivo, estamos a desenvolver uma revisão da literatura com a finalidade de perceber: a) que tipos de *bullying* ocorrem com maior frequência no contexto desportivo; b) se existem relatos de *bullying* com motivações racistas, no contexto desportivo, c) se existe *bullying* homofóbico; d) a relação entre os tipos de *bullying* e as diferentes

modalidades desportivas. No presente artigo apresentamos de forma sintética uma primeira parte exploratória dessa revisão mais alargada.

MÉTODO

Após a definição dos objetivos, e no sentido de garantir a qualidade e o rigor desta revisão, traçaram-se diferentes etapas que se relacionam com a definição da estratégia, das fontes de pesquisa, dos critérios de inclusão e de exclusão.

Fontes e estratégia de pesquisa de artigos

Foram consultadas as bases de dados B-On, SCOPUS e EBSCO entres os dias 23 e 26 de outubro de 2020. A triagem usou operadores 'e' e 'ou'. As palavras-chave utilizadas foram “Bullying+futebol”; “Bullying+Football”; “Bullying+Soccer”; “Bullying+Basquetebol”; “Bullying+Basketball”; “Bullying+Andebol”; “Bullying+Handball”; “Bullying+Voleibol”; “Bullying+Volleyball”; “Bullying+Natação”; “Bullying+Swimming”; “Bullying+Atletismo”; “Bullying+Atletism”; “Bullying+Dança”; “Bullying+Dance”; “Bullying+Team-Sports”.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram consideradas as publicações posteriores ao ano de 2016 e até 2020. Após a triagem inicial, foram selecionados artigos de natureza qualitativa, quantitativa ou ambos e estudos descritivos.

Consideraram-se como critérios de inclusão: estudos com participantes adolescentes/jovens, praticantes de desporto, todos os tipos de resultados foram considerados (quantitativo, qualitativo, misto e descritivo); artigos exploratórios. Como critérios de exclusão consideraram-se: artigos de opinião, artigos com apenas uma das palavras chave, estudos de caso, artigos incompletos.

Obtiveram-se 76 artigos aos quais se subtraíram 18 por estarem duplicados nas bases de dados. Resultaram 58 artigos e desses apenas 20 iam ao encontro dos critérios de inclusão. Passou-se a uma análise mais detalhada, na qual se percebeu que quatro artigos não estavam disponíveis ou estavam incompletos e, por isso, foram rejeitados. Foram ainda excluídos 8 artigos por não terem relevância ou darem pouco ênfase ao objeto de estudo. Assim, no final do processo de seleção ficaram oito artigos completos avaliados para elegibilidade.

Apresenta-se de seguida a revisão dos oito artigos científicos que foram selecionados, seguindo a seguinte lógica de extração de dados e de apresentação de resultados: objetivos, amostra, instrumentos de recolha de dados, resultados/conclusões.

RESULTADOS

Park, Park, Yoo e Jee (2020) realizaram uma investigação que teve como objetivo analisar experiências de bullying, aptidão física, stress e apoio social em jovens estudantes que participaram num programa de futebol durante 3 anos. Da amostra fizeram parte 52 jovens que foram divididos em dois grupos: um grupo de controlo que não tinha experimentado bullying por exclusão (n=45, 86,5%) e um grupo experimental que tinha sofrido bullying por exclusão (n=7, 13,5%). A frequência da exclusão que tinham experienciado era de '1-2 vezes' ou 'algumas vezes' por semana. No processo de recolha de dados usaram-

se questionários já usados noutras investigações, que permitem avaliar experiências de bullying, níveis de stress e suporte social.

De acordo com os resultados do estudo, os jovens que nunca experimentaram ser excluídos tiveram uma pontuação de stress significativamente mais baixa do que aquelas que passaram por essa experiência. Mais especificamente, os sujeitos do grupo de controlo comunicaram bem, foram capazes de ignorar assuntos superficiais e não se deixaram intimidar. Após a participação no futebol, durante 3 anos, a experiência de exclusão foi minimizada tendo alguns participantes afirmando que jogar futebol lhes dava uma influência positiva. Os sujeitos do grupo experimental, que já haviam sofrido de exclusão, mostraram resultados opostos. Esses resultados estariam relacionados com a baixa força muscular e o curto período de tempo de frequência da participação em desportos. O programa de futebol juvenil melhorou significativamente a força física, reduziu o stress e diminuiu as experiências de bullying por exclusão.

Numa outra investigação, realizada por Jewett, Kerr, MacPherson e Stirling (2020), teve-se como objetivo explorar as experiências dos estudantes-atletas interuniversitários relativamente ao *bullying*. Onze atletas femininas de diferentes desportos individuais e de equipa foram voluntariamente entrevistadas sobre as suas experiências pessoais como agressoras, alvos e/ou testemunhas de comportamentos de *bullying* dos seus companheiros de equipa.

O *bullying* mais revelado foi praticado por atletas veteranas relativamente a atletas mais jovens ou por atletas mais competentes relativamente a atletas menos competentes. Os comportamentos de *bullying* descritos incluíam tanto agressões explícitas como relacionais, tais como agressões físicas excessivas no treino e competição, humilhações e exclusão social, relacionadas com o mau desempenho desportivo.

Vveinhardt, Fominienė e Andriukaitienė (2019) estudaram a influência do *bullying* nas relações dos atletas, as suas causas, os tipos de ações praticados bem como as suas consequências. Realizaram um estudo de natureza qualitativa, em que participaram sete atletas de desportos organizados, representativos dos ramos dos desportos individuais, de duelo e coletivos, pertencentes à categoria de adultos jovens. Para a recolha de dados usou-se a entrevista semiestruturada. A análise dos dados permitiu perceber a existência de *bullying* no desporto causado por múltiplos fatores que podem ser individuais (relacionados com as características individuais) ou contextuais (relacionadas com formas de pensar estabelecidas que justificam os comportamentos negativos). As narrativas dos atletas revelam manifestações do problema existente, embora parcialmente mascarado, no contexto do desporto organizado. Observou-se que, na relação entre treinadores e atletas, os primeiros usam a agressão física e psicológica contra os atletas como forma de os encorajar a fazerem maiores esforços e mantêm-se afastados da resolução de problemas de relacionamento interpessoal entre atletas. Os atletas inquiridos acreditam que mesmo que estejam presentes manifestações de *bullying* no desporto, as experiências pessoais de *bullying* proporcionam a oportunidade de se tornar um atleta mais forte, mais combativo e melhor. Os atletas parecem atuar num ambiente onde situações consideradas de outra forma intoleráveis são aceites no desporto como comuns e mesmo necessárias para atingir objectivos. Eles socializam num ambiente que muitas vezes os incita a manter táticas agressivas para vencer. Parecem existir portanto problemas de percepção e identificação do *bullying*, devido ao qual tanto a agressão física como a psicológica podem não ser reconhecidas pelos próprios atletas e seus treinadores, sendo percebidas como algum tipo de comportamento "natural" inerente ao desporto.

Blair, Adler, MacDonald e Cote (2016) estudaram a prevalência de *bullying* no desporto e se as experiências de *bullying* estavam associadas a percepções sobre relacionamentos com colegas e treinadores.

Participaram 359 (64% raparigas) membros da equipa de desportos adolescentes com idade média de 14,47 anos (DP=1,34), através do preenchimento de um questionário para avaliar com que frequência eles perpetraram ou foram vítimas de bullying quer em contexto escolar, quer em contexto desportivo, bem como experiências recentes com 16 comportamentos de *bullying* na sua equipa. A maioria das respostas dos participantes remete para o facto de, nos últimos meses, não terem experimentado vitimização (86% no desporto; 70% na escola) ou perpetração (92% no desporto; 83% na escola). A análise dos resultados remeteu para a constatação de que o *bullying* foi menos prevalente no desporto em comparação com a escola e ocorreu com uma frequência relativamente baixa. No entanto, ao identificar os participantes que relataram ter experimentado um ou mais atos de *bullying* na sua equipa recentemente, os resultados revelaram que aqueles que foram vítimas de *bullying* relataram conexões mais fracas com os colegas, enquanto aqueles que perpetraram o *bullying* relataram apenas relacionamentos mais fracos com o treinador.

Numa outra investigação Vveinhardt, Fominienė, Andriukaitienė (2020) tiveram o objetivo de identificar a prevalência do *bullying* e assédio no desporto organizado mais especificamente nos desportos individuais, de combate e de equipa, bem como perceber que medidas/ações são utilizadas para gerir estes fenómenos. Para tal realizaram um estudo quantitativo em que participaram 1440 atletas, praticantes de três tipos de desportos: individuais, de combate e de equipa e ainda participantes em atividades de desportos amadores há pelo menos 6 meses. O instrumento de recolha de dados foi um inquérito por questionário. Os resultados apontaram para a seguinte prevalência de ações de bullying nos diferentes desportos: 9,8% no desporto individual, 8,5% em desportos de combate e 7,3% nos desportos de equipa. Quando analisadas em separadamente quatro ações específicas verificou-se que a maioria dessas ações ocorreu em desportos de combate (20%), seguida dos desportos em equipa (10,8%) e dos desportos individuais (10,1%). Os resultados do estudo mostram ainda uma falta de intervenção na intimidação e no assédio e também na apresentação de queixas, enquanto os treinadores ignoram com frequência o comportamento negativo dos atletas.

Na investigação realizada por Vveinhardt, Komskienė e Romero (2017) procurou-se identificar a extensão do *bullying* e do assédio e identificar medidas de prevenção para ajudar as vítimas nas equipas de basquetebol juvenil. Assim, conduziram um estudo quantitativo, com recurso a um questionário que distinguia o *bullying* e o assédio e avaliava os métodos de prevenção que eram aplicados na prática. Observou-se que o assédio e a intimidação são predominantes nos jogos de equipa de jovens, tais como o basquetebol. Os métodos para desencorajar e prevenir ataques não são utilizados e os jogadores de equipa são deixados vulneráveis a agressões verbais e não verbais, especialmente no campo da comunicação e reputação pessoal. Apesar da especificidade do desporto de equipa, o apoio dos membros da equipa é fraco. Os sistemas preventivos não existem ou não são decretados.

Nery, Neto, Rosado e Smith (2018) realizaram em Portugal uma investigação em que tiveram como objetivo descrever e analisar a incidência e a natureza dos comportamentos de *bullying* em atletas adolescentes do sexo masculino (n=1458), de 9 desportos diferentes, e 97 clubes desportivos, em todo o país. Recolheram informações sobre a prevalência de papéis no *bullying*, tipos de *bullying*, a frequência e duração dos episódios, a localização e atividades em que ocorrem, o número de atletas envolvidos, os sentimentos dos envolvidos, a comunicação das vítimas e dos *bullies* sobre o seu envolvimento em episódios de *bullying*, as razões atribuídas, as estratégias de enfrentamento e as fontes de apoio às vítimas. No contexto da presente revisão, importa destacar que uma minoria significativa de atletas relatou envolvimento

em um ou mais papéis de *bullying*. No total, cerca de 10% dos atletas declararam ter sido vitimizados, 11,3% participaram em episódios de *bullying* como agressores e 34,7% como espectadores. Os episódios de *bullying* caracterizavam-se geralmente por baixa frequência e baixa duração e consistiam mais frequentemente em *bullying* verbal dentro do clube desportivo. O *bullying* verbal foi o tipo mais frequentemente relatado, seguido do *bullying* social, do físico e, menos frequentemente, do cyber bullying. A maioria das vítimas (90,4%) relatou episódios ocasionais de *bullying*. Estes ocorreram geralmente dentro do clube desportivo (71,8%), menos frequentemente em múltiplos lugares (21,8%) ou em competição (4,5%). Ocorreu sobretudo em situação de treino (76,5%), seguido do contexto de competição (12,2%) e em atividades múltiplas (10,4%). Na maioria das vezes, o bullying era praticado por um grupo (82,8%) em vez do bullying individual (17,2%).

Vveinhardt, Fominiene e Andriukaitiene (2019) realizaram uma investigação com o objetivo de perceber os fatores que determinam a especificidade, a emergência e o desenvolvimento do bullying e do assédio no desporto como ameaças à sustentabilidade social no nível individual. Tratou-se de uma investigação de caráter qualitativo, com recurso à entrevista semiestruturada a oito treinadores que representam os ramos de desporto coletivo, individual e de combate.

Verificou-se que o principal factor que promove e apoia o *bullying* reside na própria cultura de formação baseada na tradição conservadora, em que o estilo de liderança autoritária impede o reconhecimento dos problemas, a reticência organizacional impede a inclusão de entidades externas na resolução de problemas, nas atitudes estereotipadas sobre o papel da agressão no desporto e na capacidade das normas éticas das relações interpessoais. Os treinadores recorrem a eufemismos no seu discurso falando de agressão, como "combatividade", e substituindo-o pelo termo "raiva desportiva". Os treinadores chamavam aos agressores nomeadamente "jogador mais duro", "jogador confiante", "pessoa ativa", "jogadores emocionais", "jogador competitivo". O *bullying* é justificado por "diferenças de domínio", no entendimento dos treinadores as ações físicas dos atletas são chamadas de "travessuras" e as verbais são chamadas "brincadeiras". Estas abordagens são características dos treinadores de diferentes idades, educação e experiência, o que mostra a predominância desta forma de entendimento.

CONCLUSÕES

As evidências apresentadas nos estudos analisados remetem para o facto de existir um impacto positivo na frequência de um programa de futebol juvenil na diminuição de experiências de *bullying* por exclusão (Park, Park, Yoo & Jee, 2020). Revelam ainda a existência de *bullying* no desporto, por parte de atletas veteranas e/ou mais competentes, relativamente a atletas mais jovens e/ou menos competentes, mais concretamente através de agressões físicas, humilhações, exclusão social, relacionadas com o mau desempenho desportivo. Também os treinadores praticam comportamentos de *bullying*, nomeadamente agressão física e psicológica, como forma de promover um maior esforço e empenho por parte dos atletas para que se tornem mais fortes, combativos e melhores. Tal situação remete para a possibilidade de existir um problema de perceção e identificação do *bullying* uma vez que as agressões são entendidas como algo natural para tornar os atletas melhores (Vveinhardt, Fominiene, Andriukaitiene, 2019).

O *bullying* é menos prevalente no desporto do que na escola, as vítimas revelam conexões mais fracas com os colegas e os agressores com os treinadores (Blair, Adler, MacDonald e Cote, 2016). De acordo com a investigação de Vveinhardt, Fominiene, Andriukaitiené (2020) é nos desportos individuais e de

combate que se observa maior prevalência de *bullying*. O assédio e a intimidação são predominantes nos jogos de equipa (Vveinhardt, Komskiene e Romero (2017).

Em Portugal, cerca de 10% dos atletas que participaram no estudo de Nery, Neto, Rosado e Smith (2018) foram vítimas de *bullying*, 11,3% participaram em episódios de *bullying* como agressores e 34,7% como espectadores. Os episódios de *bullying* acontecem com pouca frequência e baixa duração e estão relacionados sobretudo com *bullying* verbal.

Foi possível perceber, ainda, que o principal factor promotor de *bullying* no contexto desportivo está relacionado com a própria cultura ao nível da formação, muito assente numa tradição conservadora, em que a agressão verbal é entendida como incentivo para que os atletas se esforcem mais e melhorem a sua performance (Vveinhardt, Fominiene & Andriukaitiene, 2019). Foi também perceptível, no estudo de Vveinhardt, Fominiene, Andriukaitienė (2020), a falta de intervenção por parte dos treinadores nas situações de *bullying*.

Não foram encontrados estudos que nos permitam dizer que há ocorrência de *bullying* por motivações racistas ou homofóbicas. Não foi possível comprar os tipos de *bullying* com as modalidades desportivas.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, G., Grau, M., Vall-Llovera, C., & Sisó, X., (2020). 'I was always made fun of for being fat': first-hand accounts of bullying in children's football. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 549-561, DOI: 10.1080/17408989.2020.1826918.
- Araújo, M., McIntyre, T., & McIntyre, S. (2008). *Bullying no local de trabalho, clima organizacional e seu impacto na saúde dos trabalhadores*. Póvoa de Varzim: Comunicação apresentada no 7º Congresso de Saúde Ocupacional.
- Cottello, J. (2008). *Bullying in schools: Identification, prevention and intervention* (Dissertação de mestrado não publicada). University of Wisconsin-Stout.
- Evens, B., Adler, A., MacDonald, D., & Côté, J. (2016). Bullying victimization and perpetration among adolescent sport teammates, 28, 296-303.
- Gonçalves, S., & Matos, M. (2007). Bullying in schools: Predictors and profiles, results of the portuguese health behaviour in school-aged children survey. *International Journal of Violence and School*, 4, 91-108.
- Hodgins, M. (2008). Taking a health promotion approach to the problem of bullying. *Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 13-23.
- Huseby, M. (2006). *The link between early interventions with bullying in elementary school diminishing the acts of bullying in high school* (Dissertação de mestrado não publicada). University of Wisconsin-Stout.
- Jewett, R., Kerr, G., MacPherson, E., & Stirling, A. (2019). Experiences of bullying victimization in female interuniversity athletes. 18(6), 818-832. DOI: 10.1080/1612197X.2019.1611902
- Kirby, S., & Wintrump, G. (2002). Running a gauntlet: an examination of initiation/hazing and sexual abuse in sport. *The Journal of Sexual Aggression*, 8(12), 49-68.
- Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento: Mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-26.

- Nery, J., Neto, C., Rosado, A. & Smith, P. (2018): Bullying in youth sport training: A nationwide exploratory and descriptive research in Portugal, *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447-463. DOI: 10.1080/17405629.2018.1447459
- Nery, M. (2016). *Bullying no contexto da formação desportiva em Portugal. Estudo exploratório a nível nacional de modalidades individuais, coletivas e de combate*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based intervention program. *Prospects*, 25(1), 133-139.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. In S. Jimerson, S. Swearer & D. ESpelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A., & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- Park, S., Park, J., Yoo, J. & Jee, Y. (2020). Effect of playing soccer on stress, sociality, and physical fitness in alienated youth: a retrospective study. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 16(2), 154-161.
- Pellegrini, A. (1998). Elementary school children's rough-and-tumble play and social competences. *Developmental Psychology*, 24 (6), 802-806.
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Diálogo Educação*, 9(28), 455-466.
- Rachel Jewett, Gretchen Kerr, Ellen MacPherson & Ashley Stirling (2019) Experiences of bullying victimization in female interuniversity athletes, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(6), 818-832, DOI: [10.1080/1612197X.2019.1611902](https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1611902)
- Siegel, N. (2008). *Kids helping kids: The influence of the situational factors on peer intervention in middle school bullying*. (Tese de doutoramento não publicada). University of North Carolina.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.
- Stevens, S. (2006). *Bullying: The student perspective*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculty of Miami University.
- Stirling, A., Bridges, E., Cruz, L., & Mountjoy, M. (2011). Canadian academy of sport and exercise medicine position paper: Abuse, harassment and bullying in Sport. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21, 385-391.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Vveinhardt, J., Fominienė, V. B., & Andriukaitienė, R. (2020). The dark side of sport: managerial bullying and harassment challenges in different types of sports. *Journal of Business Economics and Management*, 21(6), 1525-1542.
- Vveinhardt, J., Fominiene, V.B., & Andriukaitiene, R. (2019). Encounter with bullying in sport and its consequences for youth: Amateur athletes' approach. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4685, 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234685>
- Vveinhardt, J., Komskiene, D., Romero, Z. (2017). Bullying and harassment prevention in youth basketball teams, *Transformations. Business & Economics*, 16(1), 232-251.

- Vveinhardt, J.; Fominiene, V.B.; Andriukaitiene, R. (2019). "Omerta" organized sport: Bullying and harassment as determinants of threats of social sustainability at the individual level. *Sustainability*, 11, 2474.
- Walters, M. (2009). *Recognizing bullying as aggression: A guide for school counselors*. (Tese de mestrado não publicada). University of Wisconsin-Stout.

RECONSTRUYENDO LA ACCIÓN TUTORIAL DEL MAESTRO EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: HACIA UN MODELO ANALÍTICO DESDE EL CUIDADO

Alfredo Berbegal VÁZQUEZ

Universidad de Zaragoza
abrbgal@unizar.es

Abel Merino OROZCO

Universidad de Burgos
amorozco@ubu.es

Ana Arraiz PÉREZ

Universidad de Zaragoza
aarraiz@unizar.es

Fernando Sabirón SIERRA

Universidad de Zaragoza
fsabiron@unizar.es

Resumen: El cuidado se ha instalado en educación desde tres ejes claves de desarrollo estrechamente interconectados: 1) la naturaleza relacional del conocimiento educativo y sus implicaciones para las acciones educativas interpersonales, profesionales e institucionales; 2) la relación educativa como práctica esencialmente ética y que posibilita el desarrollo moral en los educandos y las comunidades educativas; y 3) la formación de los profesionales de la educación y su construcción de la identidad profesional. De este modo, desde la investigación educativa el cuidado ha presentado un especial impacto en ámbitos como la familia, el currículum escolar o la educación en valores, enriqueciendo el debate educativo, científico y profesional sobre temas como civismo y ciudadanía, equidad y género, sostenibilidad y medio ambiente, y profesionalidad y competencia.

El trabajo se fundamenta en una revisión de los discursos y prácticas sobre el cuidado en el ámbito educativo con el objetivo de reconsiderar los referentes principales y, en especial, una de las intervenciones educativas en las que se presume un alto potencial de impacto: la acción tutorial. Atendiendo a la naturaleza transdisciplinar del fenómeno del cuidado, se identifican los modelos teóricos más trabajados y consolidados en el campo sociosanitario para explorar la transferencia teórica al campo socioeducativo y vertebrar con criterio los estudios y trabajos principales en educación. Se ilustra cómo el cuidado se presenta como un analizador de la cultura profesional en el campo de la orientación educativa y la tutoría y como un catalizador de sinergias que resignifica perspectivas y programáticas educativas.

Los resultados identifican resonancias y convergencias del cuidado educativo con ciertos modelos teóricos de orientación y tutoría y definen líneas de trabajo para profundizar en los sentidos y significados de la acción tutorial de los profesionales de la educación. También atraviesa los criterios de excelencia profesional desde las implicaciones de una educación en y para el cuidado, señalando las oportunidades para una reconstrucción de la praxis profesional de los tutores en sus comunidades educativas de referencia. La sensibilización que supone el fenómeno del cuidado se atisba como una alternativa para interrogar el pensamiento y la acción educativos en nuestras sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Cuidado, Práctica pedagógica, Tutoría

EL CUIDADO COMO FENÓMENO TRANSDISCIPLINAR

La noción de cuidado se ha adoptado como una categoría de análisis de primer orden para el debate antropológico, moral, sociológico y político actual. El valor y la importancia del concepto se pone de manifiesto al comprobar el amplio significado social que ha ido adquiriendo: el cuidado está presente en la familia, en la relación clínica y en la vida cotidiana. Sin embargo, actualmente no puede preverse si el cuidado se quedará como una categoría más o menos de moda o si finalmente terminará creándose un campo específico de estudios de cuidado.

Por un lado, el cuidado se presenta como una actividad espontánea que suele pasar desapercibida en cuanto actividad no cualificada, asociada a un modo de “estar-con-lo-social” que socializa y reproduce determinados valores inscritos en la ontogénesis de nuestra especie humana y en nuestra condición neotena. Por otro lado, su acotación en tanto que discurso, práctica o actividad, conlleva connotaciones diferentes dentro de los campos científicos y profesionales de referencia en los que progresivamente se ha incrementado su reflexividad. El resultado es la tendencia a usar indistintamente conceptos diversos para indicar referentes de prácticas y teorías conceptuales diferentes (Molinier, Laugier y Paperman, 2009).

En el ámbito anglosajón se diferencia entre *care*, como acción de cuidar, y *caring*, cuando además incorpora una intencionalidad humanitaria (Medina, 1999, pp. 35-56). Otra distinción importante es la que se establece entre *care-about* (“cuidar sobre/acerca”) y *care-for* (“cuidar para”) (Hull, 1979). El “cuidar-sobre/acerca” (*care about*) se centra en la habilidad y competencia para poner en marcha una actividad que mantenga o mejore la calidad de vida de las personas, es decir, se centra en la respuesta a necesidades, a la vigilancia y la responsabilidad de responder a las necesidades del que es cuidado. Incorpora un sentido evaluativo en el que el cuidado depende de los agentes, los recipientes o las relaciones, preocupándose por la dimensión instrumental y técnica que permite definir y mejorar la respuesta de cuidado que ofrecemos a las personas. El “cuidar-para” (*care-for*) pone énfasis en las actitudes, estados mentales, y emociones asociados. Esta segunda acepción no apunta a un comportamiento o una habilidad específicos, sino a disposiciones de preocupación, atención concienzuda, valoración, es decir, actividades de juicio y valoración ética, de apreciación de las cualidades únicas y de las circunstancias de las personas (devoción, compasión, valentía, confianza, paciencia).

El cuidado no se adscribe a un posicionamiento ético (racionalista, utilitarista, consecuencialista) (Hugman, 2005) ni a un posicionamiento político específico (socialista o liberal, progresista o conservador) (Tronto, 2009). En su acontecimiento mismo de la práctica o situación de cuidado y en la propia relación interpersonal y afectiva que se deriva se establece un conocimiento específico, local y transdisciplinar. Esto significa que la investigación termina por privilegiar aproximaciones sensibles a esta naturaleza epistemológica, estableciendo diferentes grados de profundización al privilegiar sus dimensiones éticas (fenomenológicas), relacionales (psicológicas) y políticas (sociológicas) o diversas acotaciones y formulaciones en términos de vivencia, experiencia o práctica respectivamente (Timmerman, Baart y Vosman, 2019). De este modo, esta intercomunicación exige concepciones comprensivas del método, pero al mismo tiempo operativas y con potencial de transferencia en dimensiones explicativas e instrumentales, reflexivas y profesionalizadoras.

DEL CUIDADO SANITARIO AL CUIDADO EDUCATIVO

El fenómeno del cuidado se ha desarrollado como una categoría central en el ámbito sociosanitario, asistencial, curativo y terapéutico, hasta alcanzar el estatus de programa teórico y de investigación y de metaparadigma que alcanza a organizar la identidad de los profesionales de la salud. A diferencia del campo socioeducativo, la pluralidad de planteamientos es enorme. Entre los trabajos más importantes se encuentran los de Milton Mayeroff (aproximación fenomenológica-humanitaria), Jean Watson (teoría transpersonal), Kristin Swanson (teoría del rango medio), Madeleine Leininger (teoría cultural), Delores Gaut (teoría descriptiva de la adecuación del cuidado), Virginia Knowlden (teoría comunicativa del cuidado), Sigridur Halldorsdottir (teoría experiencial y del descuido), Anne Boykin y Savinia Schoenhofer (epistemología

profesional del cuidado), Marilyn Ray (teoría del cuidado burocrático) y Simone Roach (cuidado como modo existencial) (Bailey, 2009). El desarrollo de investigaciones y la saturación de categorías analíticas y principios rectores por y para la reflexión y la formación profesional han sido numerosos en este ámbito (Medina, 1999).

Es evidente la multidimensionalidad del cuidado y su relevancia para ser analizado fuera del campo disciplinar y profesional sociosanitario (teología, educación, ecología, ética). Algunos de estos principios, categorías, conceptualizaciones no sólo tienen un potencial para actualizarse en otras investigaciones de este campo científico y profesional, sino para considerar su transferencia cuando la relación de cuidado se establece, en concreto y especialmente, en un sentido estrictamente educativo (Monchinski, 2010). En el ámbito educativo, incluso en los campos con cierto carácter asistencial y muy sensibles a las relaciones de cuidado con los educandos (educación especial, educación infantil, educación social), los referentes disciplinares y las culturas profesionales parecen ajenas a la noción de cuidado como categoría de análisis. Es de obligada referencia la obra filosófica de Nel Noddings y sus trabajos sobre la ética del cuidado con impacto en la reforma del currículum y la educación en valores (2003, 2005). Y son destacables también afinidades conceptuales, ideológicas y éticas con otras tradiciones pedagógicas como la fenomenología de la relación educativa (Nohl, Bollnow, Langeveld, Mollenhauer, Manen, Schérer) (Friesen, 2017), el programa emancipatorio de la teoría crítica (Klafki, 1990), la aproximación compleja al fenómeno educativo y sus implicaciones profundamente ético-humanísticas (Morin, 1999), el enfoque de capacidades y calidad de vida (Nusbaum y Sen, 1998), las aproximaciones al bienestar desde la educación (Prochaska, Norcross y DiClemente, 1994), la pedagogía de la responsabilidad con impacto en referentes de ecojusticia y ecofeminismo (Martusewicz, 2018), la pedagogía de la compasión (Arendt, 2003), el análisis psicológico y político de la relación educativa (Ardoino, 1999; Postic, 1982) y las muy diversas derivaciones de la pedagogía negativa (Lapassade y Schérer, 1975) en los movimientos de autogestión pedagógica, pedagogía institucional, prácticas educativas no directivas y modelos reflexivos de profesionalización.

EL CUIDADO COMO ANALIZADOR DE LA CULTURA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

Las investigaciones educativas desde la perspectiva del cuidado se han desarrollado en tres ámbitos principales (Owens y Ennis, 2005): 1) conocimiento relacional; 2) desarrollo moral; y 3) identidad profesional.

El conocimiento relacional apunta a que se detona un conocimiento específico en la intensa interacción entre los modos y perspectivas del conocer de los educadores y de los educandos, estableciéndose un conocimiento anidado, es decir, interdependiente entre los protagonistas de la relación educativa (Ardoino, 2000). El cuidado de los educadores se fundamenta en la propia experiencia y relación de cuidado con sus educandos, en el mismo “estar/ser-en-la-relación-con” y afecta posteriormente al modo en el que es experimentada la relación educativa (Berbegal, 2012). Desde los sentidos derivados y proyectados del cuidado, el currículum se resignifica y reorganiza desde lo oculto (axiología, ideología de la práctica educativa), integra lo cognitivo y lo afectivo (epistemología presentacional), se formula como una educación “in vivo” (sensibilidad, cotidianidad, estética y sostenibilidad), asume la lógica no contradictoria en el desarrollo y el crecimiento de las personas, se propone como vivencia de la otredad en el encuentro y redimensiona la comunidad educativa al recuperar el potencial educativo de lo compartido y lo intersubjetivo. Dentro de este ámbito se propone un cambio paradigmático del currículum que impulsa y promueve especialmente las posiciones de la ética del cuidado (Noddings, 2006).

El desarrollo moral y la educación en valores es un eje de trabajo intensamente explorado. En la revisión es posible apreciar que el cuidado no necesariamente se adscribe a una tradición pedagógica o un posicionamiento ideológico, por lo que permite una problematización de los programas emancipatorios (globalización y humanismo), una deconstrucción de los modelos políticos y sociales (servicios, programas, instituciones), una interrogación de los idearios educativos clásicos (bien pensar, bien vivir), un cuestionamiento de ciertos referentes de cooperación y desarrollo social, una diversificación de la eticidad profesional y relacional, una apertura a la complejidad del otro y su alteridad (transculturalidad) y una profundización en la tecnología de la relación (autenticidad, modelado, diálogo, aprendizaje situado y confirmación) (Engster, 2005).

Finalmente, la identidad profesional y la formación de los profesionales de la educación también ha sido un espacio de trabajo de alto interés. El cuidado moviliza los referentes profesionalizadores, revisita las prácticas asistenciales y ocupacionales, reestructura los criterios de excelencia profesional, se interroga por las dimensiones páticas, éticas, instrumentales y epistemológicas de la relación educativa y las vertebrada desde una lógica comunicativa y una racionalidad controversial (Wineberg, 2008).

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL DESDE EL CUIDADO

Si el fenómeno del cuidado interroga estos campos educativos y los resignifica y reorganiza, también lo hace de una acción educativa de referencia, por su naturaleza asistencial, de apoyo y de ayuda al crecimiento y desarrollo integral de las personas. Se trata de la acción tutorial.

El cuidado converge con la idea de una singularización de la acción educativa, de su personalización, regulando diferentes tipos y grados de respuestas en el proceso de acompañamiento de los tutorandos y confiriendo un sentido compartido de tres importantes procesos de crecimiento y cambio de la persona: autorrealización, autodeterminación y equilibrio sistémico (Arraiz y Sabirón, 2012). En este sentido, el cuidado formula la relación educativa desde una comprensión multirreferencial de las necesidades que la persona presenta según las exigencias pragmáticas de su situación de vida y desde una formulación multidimensional. Las necesidades educativas, dinámicas e interactivas, se definen desde puntos de vista diferentes (el propio individuo, su grupo, su familia, el equipo educativo, la comunidad educativa, otros agentes externos) y atienden a dimensiones diversas de la vida de las personas (académica, personal, social, vocacional, espiritual) (Arnaiz y Riart, 1999; Gallego y Rial, 2006). La mediación y matización de la relación educativa desde el cuidado apela a un estiramiento de la condición de sujeto en el sistema educativo formal, no formal e informal (agente), a la condición de individuo en su grupo e institución social de referencia (actor) y hasta la condición de persona (autor) (McAdams y Olson, 2010). Esta formulación desplegada por la resonancia enactiva y performativa del cuidado implica una profundización y transformación de los sentidos implicados en la relación educativa y permite explorar un significado polifónico de las necesidades educativas por diversos tipos de lógicas y referentes, tanto instrumentales como comunicativos y críticos. En este sentido, la categoría del cuidado reestructura una “mirada” sobre la relación educativa que cuenta con un espacio privilegiado en la acción tutorial y que permite reconceptualizarla del modo siguiente: 1) un proceso de acompañamiento centrado en la autodeterminación de la persona; 2) una reconstrucción de la necesidad educativa en términos ecológicos y multidimensionales; 3) una evaluación por y para el crecimiento de las personas, anidada en la relación misma y vertebrada desde las necesidades; 4) la integración fundamentada

de tradición e innovación educativas desde una perspectiva sociocomunitaria; y 5) un sentido de protección y defensa de los tutorandos, reconfigurando los espacios educativos como comunidades de cuidado.

Desde el punto de vista de la formación y la identidad profesional en educación, el cuidado consolida conocimientos, competencias y actitudes de alto nivel y reivindica la acción tutorial como inherente e intrínseca a un sentido eminentemente educativo de la planificación, la intervención, la evaluación y la proyección de toda intencionalidad de transformación o cambio del otro. Las características principales de la relación de cuidado establecen interesantes diálogos con los conocimientos, actitudes, disposiciones y competencias de los profesionales de la educación y, desde su multirreferencialidad, apela a una reestructuración dinámica e interactiva de la identidad profesional (Atkinson y Claxton, 2010). La atención, el compromiso, la transformación motivacional y la receptividad conectan respectivamente con cualidades como solicitud, responsabilidad, competencias complejas y responsividad. Estas cualidades y competencias se definen como líneas de profundización ante los retos y desafíos de las sociedades y de las formas de cultura actual, cuestionando los referentes clásicos de las programáticas educativas y su capacidad para dar respuesta a las situaciones personales y sociales de nuestros días (Berbegal, 2018; ETNOEDU, 2007; Perrenoud, 2004). En este sentido, las competencias de los profesionales de la educación se ven reformuladas desde la aceptación de una racionalidad compleja (Berbegal, 2020), desde una pragmática de la comunicación educativa, desde una lógica instrumental que atiende a la atribución de sentidos personales y existenciales y desde una autodeterminación que supera el principalismo de la deontología profesional y las acepciones funcionalistas y estructuralistas de la acción profesional. Estas actitudes, cualidades y competencias se presentan especialmente relevantes en el desempeño de la acción tutorial y en la fundamentación de una praxis profesional de los tutores.

La reformulación desde el cuidado de las temáticas educativas clásicas y de sus implicaciones para la acción tutorial supone una consolidación sensible de tres cuestiones principales: 1) una hermenéutica de la relación educativa que se constituye y por la que somos constituidos; 2) una deliberación estratégica de la acción educativa que asume la naturaleza multidimensional y multirreferencial de las necesidades educativas; y 3) una aceptación de la incertidumbre como principio de inteligibilidad de los diferentes planos de comprensión de la vida en general y de la persona en particular. Estas cuestiones se transponen en un sentido positivo de incertidumbre como oportunidad que la propia acción educativa crea por y para el desarrollo integral de las personas (Gelatt, 1989). A su vez, estas tres cuestiones identifican un modelo analítico del cuidado que dialoga con cuatro importantes perspectivas de la orientación educativa en general y de la acción tutorial en particular: 1) la perspectiva evaluativa centrada en la persona y sus necesidades (Arraiz y Sabirón, 2012); 2) la perspectiva interpretativa para una integración sociocultural de los diferentes planos de la persona y sus mundos (Wells, 2001); 3) la perspectiva (pos)humanista como un retorno continuo al proceso de autorrealización de las personas (Fleury, 2019); y 4) la perspectiva compleja como inteligibilidad de la vida atravesada por la eticidad (Berbegal, 2020; Sabirón y Arraiz, 2013).

Independientemente de que el cuidado se adopte en el campo educativo como fenómeno, noción, categoría, campo o paradigma, es evidente su poder para dialogar con tradiciones filosóficas, políticas y éticas que han configurado el pensamiento y la acción en educación. Entre otros muchos aspectos que se ven revisitados por el cuidado, la acción tutorial y la figura del tutor se sienten especialmente observadas. En este sentido, desde la perspectiva del cuidado se ponen en valor dos cuestiones principales, una explícita y otra implícita. La cuestión explícita apela al reconocimiento del cuidado como una aproximación que permite

explorar las prácticas institucionales y profesionales, describir las culturas profesionales de los tutores y comprender y resignificar los componentes teóricos, prácticos y performativos de su acción tutorial. La cuestión implícita, y no menos importante, atiende a la revalorización de la acción tutorial de los profesionales de la educación como espacios y tiempos de intervención profesional sustancialmente educativos y a su consideración ineludible para ofrecer respuestas educativas de calidad ante los retos y desafíos de las actuales sociedades de riesgo e incertidumbre.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1999). *Éducation et Politique* (2ème éd.). Paris: Anthropos.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de Formation*, 40, 5-19.
- Arendt, H. (2003). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arnaiz, P., & Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Arraiz, A., & Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. Madrid: Octaedro.
- Bailey, D. (2009). Caring Defined: A Comparison and Analysis. *International Journal for Human Caring*, 13(1), 16-31.
- Berbegal, A. (2012). Acompañamiento socio-educativo. Apertura y definición: tensiones en el seno de su profesionalización. En Marcos, A. y Topa, G. (coord.). *Salud Mental Comunitaria* (pp. 195 - 244). Madrid: UNED.
- Berbegal, A. (2018). *La ética del cuidado y la mejora de las competencias profesionales de los maestros de Educación Primaria (CAREDU) [Memoria de investigación]*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Berbegal, A. (2020). *Hacia alternativas complejas. Complejidad y Ciencias de la Educación. En Proyecto docente e investigador (inédito)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Engster, D. (2005). Rethinking Care Theory: The Practice of Caring and the Obligation to Care. *Hypatia*, 20(3), 50-74.
- ETNOEDU (2007). *El portafolio etnográfico: una herramienta para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fleury, C. (2019). *Le soin est un humanisme*. Paris: Gallimard.
- Friesen, N. (2017). The Pedagogical Relation Past and Present: Experience, Subjectivity and Failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (6), 743-756.
- Gallego, S., & Rial, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 252-256.
- Hugman, R. (2005). *New Approches in Ethics for the Caring Professions*. New York: Palgrave MacMillan
- Hull, R.E. (1979). On Pedagogical Caring. *Educational Theory*, 29 (3), 237-243.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 291, 105-121.
- Lapassade, G., & Schérer, R. (1975). *Le corps interdit: essais sur l'éducation négative*. Paris: ESF.

- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517–542.
- Martusewicz, R. A. (2018). EcoJustice for Teacher Education Policy and Practice: The Way of Love. *Issues in Teacher Education*, 27 (2), 17-35.
- Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.
- Monchinski, T. (2010). *Education in Hope: Critical Pedagogies and the Ethic of Care*. Switzerland: Peter Lang.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. New York: Cambridge University Press.
- Nusbaum, M.C., & Sen, A. (1998). *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Owens, L.M., & Ennis, C.D. (2005). The Ethic of Care in Teaching: An Overview of Supportive Literature. *Quest*, 57, 392-425.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Prochaska, J., Norcross, J., & DiClemente, C. (1994). *Changing for good*. New York: William Morrow.
- Sabirón, F., & Arraiz, A. (2013). La personne et les savoirs: un rapport formatif et éducatif complexe. *Esprit Critique*, 17, 30-46.
- Timmerman, G., Baart, A., & Vosman, F. (2019). In search of good care: the methodology of phenomenological, theory-oriented 'N=N case studies' in empirically grounded ethics of care. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 22, 573–582.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*. Paris: La Decouverte.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wineberg, T. W. (2008). *Professional care and vocation: cultivating ethical sensibilities in teaching*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.

CRÍTICA À IMPLEMENTAÇÃO DA NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO BRASIL: EM PLENA PANDEMIA!

Bryan Leal MELO

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

bryan-melo@uergs.edu.br

Matheus VENQUIARUTI

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

matheus-venquiaruti@uergs.edu.br

Arisa Araujo da LUZ

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

arisa-luz@uergs.edu.br

Resumo: Nos últimos cinco anos, o Brasil enfrenta o enfraquecimento de diversas políticas públicas em múltiplos setores da sociedade, porém foi no ano de 2020, em plena pandemia da COVID-19, via Decreto Presidencial Nº 10.502/2020, de 31 de setembro, que os ataques à construção de uma sociedade mais justa, menos desigual e inclusiva atinge as Pessoas com Deficiência (PcDs) através de uma nova regulamentação da política educacional para PcDs. A nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) é um esforço monocrático de esvaziar as conquistas que brasileiras e brasileiros tiveram ao longo de três décadas em amplos debates sobre a inclusão no país, que fora cristalizado na implementação da PNEE de 2008, caracterizada pelo diálogo e participação na constituição da política educacional e na Lei Nº 13146 de 2015, popularmente conhecida por “estatuto da pessoa com deficiência”. Este estudo objetiva divulgar as tentativas de implantação de Política Nacional de Educação Especial no Brasil, em momento caótico vivido pela humanidade, e os movimentos de resistência para manutenção das conquistas arduamente implantadas. Teve como encaminhamento metodológico a pesquisa qualitativa, com aprofundamento documental e abordagem interpretativa, em que se pretende expor o Decreto Presidencial Nº 10.502/2020, o que ele apresenta no seu interior e regulamenta e inferir que nele não está presente a formação inclusiva ou paradigma da inclusão, *peri passu* as mobilizações da sociedade brasileira em evitar a implementação da nova política, que até agora teve sucesso. Porém, o decreto presidencial foi vetado pela Suprema Corte do país, após ser apoiado por diversas entidades, por não estar alinhado ao entendimento constitucional, fruto de uma luta pelo reconhecimento da inclusão escolar e social em todo país, de maneira que se pode constatar que apesar da tentativa e manobra do governo em sucatear a educação das PcDs através da implementação de uma proposta segregatória, com subterfúgios discursivos baseados em uma educação equitativa e ao longo da vida, legitimando-a, a sociedade brasileira mostrou-se combativa e atenta, ao estar infensa a essa tentativa de retrocesso.

Palavras-Chave: Decreto nº 10.502, Inclusão, Política Nacional de Educação Especial.

Atualmente vivemos um momento político brasileiro crítico em relação ao desenvolvimento regional, atenção social e crescimento econômico. E, nesta política governamental, que se espalha pelo mundo, legislações que amparam a educação básica e ensino superior no Brasil, seguidamente tem revisões e/ou alterações substanciais. No que tange ao direito de acesso à educação (BRASIL, 1988), subsequente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), e mais tardiamente, a Lei Brasileira da Inclusão 13.146 (BRASIL, 2015), documentos que foram aprovados com debates na sua elaboração e implementação, primando pela educação inclusiva. Nessa vertente, a Inclusão Educacional de pessoas com deficiência estavam expressas nas Políticas de Educação Inclusiva.

Não podemos afirmar que foi surpresa vermos a tentativa de implantação de uma nova política de educação especial brasileira, em que retornava as escolas de educação especial – foram importantes na década de 70 e 80, do século passado – em espaços distintos e fora das escolas reglres.

Este artigo é resultante de projetos de pesquisa aprovados em editais internos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisas Docência e Educação Inclusiva – GruDEI. Apresenta fragmentos destes estudos, divulgando estas tentativas de implantação de políticas segregatórias da educação.

NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO BRASIL: UMA TENTATIVA DE RETROCESSO

No Brasil, em pleno momento pandêmico, em que o mundo buscava aportes na ciência para enfrentar o caos social e econômico, com a propagação da COVID-19, em outubro de 2020, para indignação popular, foi implantada uma nova política nacional de educação especial, via o decreto nº10.502 denominada de *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020). O Grupo de Pesquisas Docência e Educação Inclusiva, buscou analisar o decreto com a ordem jurídica instituída, e ao mesmo tempo, buscar espaços de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Caso este decreto entrasse em vigência, a educação inclusiva brasileira teria um brusco retrocesso. Vejamos que hoje, quando falamos em educação, estamos discutindo a necessidade de se reinventar o modelo educacional, os seus espaços formativos, e quiçá, metamorfoseá-los (NÓVOA, 2019). Ou seja, o caminho foi sedimentado e hoje as pessoas com deficiência que ingressaram na escola básica, em turmas do ensino regular brasileira, nas duas últimas décadas do século passado, hoje estão no ensino superior. Ao propor um retorno às escolas especiais, está-se retorcendo, voltando a segregação de pessoas com deficiência, em espaços sem contato social amplo. Afinal, tanto a escola, quanto a universidade, enquanto instituições sociais, que em conjunto com a sociedade civil, foram protagonistas para que tivéssemos importantes e significativos marcos em Políticas Públicas Educacionais, hoje, assumem o compromisso de trabalhar as diversidades e pluralidades, não mais devendo segregar ou excluir aqueles caracterizados com alguma deficiência ou que apresentam dificuldades de aprendizagem (MANTOAN, 2015; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

Decreto Presidencial Nº 10.502/2020

Como afirmamos, o presidente da república, numa tentativa de desestruturação da educação brasileira, o publica o Decreto 10.502 em setembro de 2020, com a implementação de *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida*. Este decreto tem dezoito artigos, que estão divididos em seções diferentes e em nove capítulos que contêm princípios que embasam a política nacional de educação especial, proposto em seus artigos 3 e 4. Já as instruções para a realização desta política estão no artigo 6 e as definições utilizadas como parâmetro do decreto estão no artigo 2. No que tange ao que é considerado serviços e recursos da educação especial, são apresentadas no artigo 7 e os profissionais envolvidos na proposta, constam no artigo 8. Discorre sobre a especificação do público para qual é destinada a política no artigo 5 e os mecanismos de avaliação e monitoramento da educação especial, nos artigos 10 e 11, bem como aquelas ações responsáveis pela implementação da política nacional de educação especial, no artigo 9. Em relação a estrutura administrativa envolvida na consolidação desta política pública em questão, são propostas nos artigos que vão do 12 ao 18.

Este decreto objetivou regulamentar, apregoando a ideia de que estaria incentivando as escolas especializadas, suas classes especiais e equipe multifuncional, a trabalharem de forma a manter a educação equitativa, inclusiva e com aprendizados ao longo da vida. Meras palavras, na busca de encobrir, ao afirmar que o ensino regular inclusivo, seria uma modalidade de ensino regular e não uma obrigatoriedade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O decreto apresenta a priorização da escolha da família, como algo isolado, uma simples escolha das famílias pela escola e acerca dos serviços e atendimentos especializados. Em verdade, este famigerado decreto apresentava uma visão centrada na deficiência da pessoa e não na sociedade que impõe barreiras ao desenvolvimento delas. Estes são alguns pontos que já indicam o quanto a nova política nacional de educação especial está em desacordo com o que foi construído no Brasil e no mundo, com décadas de debates, lutas das famílias e instituições e conquistas previstas em lei, para uma efetiva educação inclusiva.

Ainda, a que se resaltar outros dois pontos expressos no decreto: a incongruência de regulamentar o ensino de LIBRAS para surdocegos, em que ignora suas especificidades e o outro ponto, o da comunicação tátil. No decreto, estes dois pontos ficam para serem propostos nas diretrizes nacionais da educação especial, que serão homologadas pelo ministro da educação a partir da elaboração das mesmas, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Vejamos, a base das diretrizes seriam o próprio decreto, sendo que o CONADE nem foi interpelado para a construção da nova política proposta.

A vigência de direitos das pessoas com deficiência expressa na legislação brasileira, são totalmente antagônicas ao que está previsto neste decreto. O que estava em vigor, até a publicação do decreto, suspenso atualmente, era o reconhecimento, estímulo e visibilidade das potências das pessoas com deficiência, possibilitando o desenvolvimento integral de cada pessoa, no espaço escolar. Reforçamos, em mesmo espaço, convivendo com as diferenças, compartilhado saberes e aprendizagens, solidário que prime pelo bem comum, onde ninguém ajuda ninguém, mas todos juntos se ajudam. Num espaço escolar assim, todos(as) se beneficiam com a convivência, com a efetiva inclusão, onde a própria escola ao desenvolver em seu espaço a valorização da diversidade e da diferença, possuindo como denominador comum o bem coletivo, apoiado na pluralidade dos sujeitos humanos.

Com a participação e trabalho das famílias, escolas e instituições, na denúncia social da implementação da nova política de educação especial. Este Decreto presidencial foi vetado pela Suprema Corte do país, após ser apoiado por diversas entidades, por não estar alinhado ao entendimento constitucional, fruto de uma luta pelo reconhecimento da inclusão escolar e social em todo país, de maneira que se pode constatar que apesar da tentativa e manobra do governo em sucatear a educação das Pessoas com Deficiência, com a tentativa da implementação de uma proposta segregatória, com subterfúgios discursivos baseados em uma educação equitativa e ao longo da vida, legitimando-a, a sociedade brasileira mostrou-se combativa e atenta, ao estar infensa a essa tentativa de retrocesso.

Foi nesse contexto que reafirmou a disposição social e de educação de inclusão de todos e todas na escola. E, ao contrário do que se esperava por parte do governo federal, emergem debates importantes na sociedade, abrangendo conceitos basilares como, comunicação, adaptações razoáveis, discriminação por deficiência e desenho universal, e também o reconhecimento das dificuldades materiais das pessoas com deficiência, defendidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e assinado pelo Brasil em 2007 e ratificadas via decreto em 2009 (BRASIL, 2009). Neste decreto de 2009, o Brasil assume o compromisso de reconhecer as diversas formas de comunicação, tais como braille, língua de

sinais – LIBRAS e comunicação tátil. Referenda a realização de ajustes e modificação quando necessários nos métodos utilizados em relação as pessoas com deficiência, sem que isso ocasione prejuízos à inclusão. É firme ao expressar o impedimento de discriminar alguém pelo fato único da deficiência, significando isso a exclusão e segregação em espaços. Entre outras questões fundamentais e fundantes para a efetiva inclusão escolar e social. Conceitos que foram apresentados único propósito de confundir a sociedade.

A falácia do Decreto nº10.502/2020

Afirmamos que foi uma tentativa de aprovação legislação educacional que leva a segregação, até pela escolha das palavras e indução de entendimentos. Um decreto Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, tem como premissa uma educação que acolha, pois já em seu título afirma que é com aprendizagens ao longo da vida. Desejo latente da sociedade. Uma educação inclusiva. Mas ao analisar o decreto, percebe-se exatamente o contrário.

Vejamos a falácia trazida no inciso VI, do artigo 2, do decreto nº10.502. De forma sutil, mas impregnada de sentidos, deixa brechas ao ver na escola especializada um sistema de ensino e não um sistema de apoio de ensino.

escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (DECRETO nº10.502/2020)

E não menos indutivo, deixando a entender em seu inciso X, deste mesmo artigo, onde define a escola pública de ensino regular como “escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (BRASIL, 2020). Podem parecer equívocos, mas que em nosso sentir são formas enganosas de expressar. Ao utilizar “classes regulares” em vez de classes comuns, confundindo com ensino regular, pois a regularidade diz respeito a um percurso dentro da aprendizagem e ensino, constituído por etapas e níveis e o ‘comum’ é o que caracteriza aquilo que acontece muitas vezes, de forma repetitiva. Este equívoco semântico permitirá pensar que haveriam classes com regularidades distintas, com percursos diferentes, no âmbito da educação escolar e que haveria uma escola “regular” inclusiva e dentro da escola “regular” inclusiva uma classe “não-regular” que tem como objetivo a “inclusão”.

Outras questões que são fundamentais para quem trabalha e luta por uma educação inclusiva efetiva, podem ser pinçadas neste decreto tela. Mas neste momento, apenas divulgamos o quanto precisamos estar atentos à legislação e as formas que são implementadas. Neste caso, a boa luta e o envolvimento social, permitiu, via primeiramente liminar, que este decreto não esteja em vigência.

As tabelas, figuras e gráficos devem ser centrado, numerados e legendados, sendo a legenda colocada depois da figura respetiva, a Arial, tamanho 11. As figuras, tabelas e gráficos deverão ser inseridos apenas após terem sido referidas no texto.

Em forma de finalização

De tudo o que a tentativa de implantação de uma nova *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020) fica a impressão que este teve o propósito de por em risco todas as conquistas e vivências na educação inclusiva e com isso trazer um retrocesso ao que foi conquistado, paulatinamente, ao longo de anos. Porpositalmente, faz uma confusão de

termos já consolidados nas políticas públicas inclusivas, na tentativa de esvaziar os discursos de que defenderia a legislação atual. Pois, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* brasileira, em seu artigo 58, que fundamenta a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”(BRASIL,1994).

Este triste decreto, mesmo não sendo aprovado, apenas demonstrou a falta de compromisso em dialogar na construção de uma nova política, ignorando o que diversas universidades, instituições e famílias lutam e produzem sobre inclusão, desconhecem os movimentos engajados na defesa das pessoas com deficiência, caracterizando-se como oposto à política de educação especial de 2008, que foi produzida e aprovado após um amplo debate.

O decreto de forma desesperada, tentou que a educação especial brasileira deixasse de fazer parte de sistema de educação básica e educação superior brasileira, como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino. Foi uma tentativa, que felizmente frustrada, de criar um sistema paralelo de ensino, acerca do atendimento educacional especializado especificando que “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Retrocedem até mesmo nas terminologias, induzindo a voltarmos a antigos debates sobre o que significa: inclusão e integração.

Finalizamos com afirmação na obra Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas,(2007, p 33)

o papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum e, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel. Caso sejam encontradas resistências das escolas comuns da rede regular em aceitar matrículas, ou manter as já existentes, mesmo com o apoios das instituições especializadas, os dirigentes dessas devem orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato aos órgãos do Ministério Público local.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. (2015). Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 06 jul.
- DUARTE, Alex. (2006). **Como Empoderar Pessoas em Deficiência**: Um guia para transformar limitações em autonomia e independência. Champion.
- LUZ, Arisa Araujo da. (2006). **Uma Educação Que É Legal! É possível a inclusão de todos na escola?** 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. (2015). **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.
- RIBEIRO, Disneylândia Maria. (2016). **Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior**. In.: RODRIGUES, Irene Elias (Org.). **Educação Inclusiva**: um desafio para o século XXI. Jundiá: Paco Editorial: 2016.
- WERNECK, Claudia. (2000). **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA,
- WERNECK, Claudia. (2006). **Sociedade inclusiva**: Quem cabe no seu TODOS. Rio de Janeiro: WVA,.

TARDIF, Maurice. (2002). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O “TER” TEMPO E O “SER”

Patricia Soares VENZON

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Brasil

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

patriciasvenzon@gmail.com

Resumo: O presente texto apresenta contributos da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, na qual desenvolveu-se uma aproximação entre a Filosofia da Educação e a Educação Infantil. Nossa metodologia, de cunho qualitativo, constituiu-se de análise conceitual, apoiada em pesquisa bibliográfica, principalmente de obras do filósofo Martin Heidegger, num diálogo com pesquisadores da infância e da escola. Um dos aspectos abordados foi a questão do “tempo”, algo que ocupa lugar de destaque entre os estudiosos da Educação Infantil na contemporaneidade. Vivenciamos tempos aligeirados, em que corremos de um lado para outro sem nos determos, muitas vezes, no que está mais próximo de nós. De modo abrangente, nas escolas de educação infantil, a presença do tempo característico das relações capitalistas por vezes alcança e brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Assim, percebe-se um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade. Enquanto formadores de mundo somos instigados a pensar a questão do tempo em sua relação com as infâncias. Insiste-se em colocar as crianças num lugar, num modo de ser, mas algo escapa, pois, mais do que num “ter” tempo em que ela é moldada em meio às medidas de tempo, a criança está ali num “ser” tempo, lançada em possibilidades. Para aprofundarmos a questão, nos aproximamos do filosofar de Martin Heidegger, o qual em sua obra mestra *Ser e Tempo*, de 1927, concebe que a nossa essência reside em nossa existência, além do que, somos cuidado, o qual possui a temporalidade como unidade originária em que se estrutura. Todavia, o filósofo acentua que em nossa autocompreensão cotidiana, temos a tendência de nos esquecermos disso e vivermos ao modo impessoal, absortos no mundo das ocupações, medindo, controlando e aprisionando o tempo. Com isso, nos esquecemos do tempo que nós mesmos somos e de nossa finitude. Nos aproximamos, ainda, do conceito heideggeriano “demorar-se”, o qual contribui para pensarmos sobre o tempo e traz-nos possibilidades de perspectivar um caminhar mais sereno, meditativo, em nosso habitar o mundo. Os estudos apresentados buscam trazer aportes ao professor de Educação Infantil e possibilitar um olhar outro para seu ser/estar com as crianças, concentrando sentidos ao que faz e pensa, numa escuta atenta às mesmas e a si próprio, (re)pensando práticas pedagógicas instituídas e cristalizadas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Tempo.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar contributos às práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil, por meio de uma abordagem da problemática que envolve o ter tempo e o ser, numa aproximação entre a Educação Infantil e a Filosofia da Educação. Para tanto, retomaremos alguns aspectos de nossa pesquisa de Mestrado, na qual uma das questões tratadas foi a preocupação de estudiosos da Educação Infantil com os desafios postos à formação das crianças na contemporaneidade, perpassada pelo tempo da produtividade, o qual é característico das relações capitalistas. Ademais, ampliaremos a discussão por meio do aprofundamento e atualização da pesquisa, o que vem ocorrendo no transcurso do Doutorado, ora em andamento.

Estruturamos o texto em três momentos, a saber: no primeiro, apresentamos o que sinalizam alguns estudiosos brasileiros das infâncias sobre questões que envolvem o tempo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil; no segundo, nos aproximamos de alguns conceitos heideggerianos com o intuito de (re)pensar questões que envolvem o ter tempo e o ser; já no terceiro, nosso olhar se volta ao professor e aos possíveis contributos do demorar-se heideggeriano para seu ser/estar consigo próprio e com as crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, visto que, na contemporaneidade, muitas vezes ele permanece submisso ao tempo acelerado do capital.

Destacamos que, ao nos aproximarmos do horizonte filosófico conceitual de Martin Heidegger, não estamos a buscar soluções definitivas e explicações às questões postas, mas, nas palavras do próprio filósofo, estamos a “pôr o filosofar em curso, deixar a filosofia acontecer em nós” (Heidegger, 2009, p. 5). E isto indica um estar a caminho, um caminhar, ou mesmo desencaminhar aquilo que se cristalizou na tradição e precisa ser novamente questionado, tais como algumas práticas pedagógicas na Educação Infantil que se traduzem num fazer por fazer, ou seja, em atividades para passar o tempo. O passo atrás, revisitando o já visto, sempre faz-se necessário numa pesquisa que não visa o acúmulo de conhecimentos, mas se dá num movimento de abertura a modos outros de pensar e agir.

A QUESTÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO QUE INSISTE E PERSISTE

Na Educação Infantil, a questão do tempo ocupa lugar de destaque entre as pesquisas dos estudiosos das infâncias que visam (re)pensar práticas pedagógicas instituídas historicamente, as quais impõem às crianças um lugar minoritário, no qual, por vezes, não lhes são possibilitados momentos cotidianos de interlocução e escuta com vistas à escolha de vivências e experiências de seus interesses. Sob esse olhar minoritário, voltado a uma criança que supostamente possui menos potência do que o adulto, as relações ocorrem de forma vertical e o professor fatia o tempo, escolhendo propostas cotidianas expressas em seu planejamento, muitas vezes, sem uma participação prévia das crianças, às quais destina-se o ato de cumprir o que foi planejado. Qual o sentido para as crianças deste tempo medido e fatiado aos moldes capitalistas, pensado pelo adulto e aligeirado pela ânsia das produções e resultados a apresentar? E para os próprios professores? Indagamos, pois...

Conforme analisamos em nossa pesquisa de Mestrado, apresentada no livro “Contribuições Filosóficas à Educação Infantil: por um ‘demorar-se’ na infância” (Venzon, 2020), a questão do tempo na Educação Infantil é recorrente nas pesquisas de Barbosa (2006, 2012, 2015), cujos estudos das infâncias se destacam no Brasil. A autora vai denunciando como a inscrição do tempo do início da modernidade, ou seja, o tempo do capital, rígido e mecânico, vai se perpetuando nas rotinas da educação Infantil, brutalizando e empobrecendo as experiências das crianças nestes espaços institucionalizados. Cumprindo esse ordenamento da produtividade, do cumprimento de tarefas e metas para o alcance de resultados pré-estabelecidos, não são possibilitados tempos mais lentos nestes espaços educacionais, os quais permitam a abertura aos imprevistos, ao que pode ser experienciado e percebido de modos outros pelas crianças.

A análise dos estudos de Lima (2017), também demonstrou essa preocupação com a questão do tempo e sua relação com as infâncias no universo da Educação Infantil. Conforme expressa Lima (2017, p.301): “Desalinhar o olhar e perspectivar, talvez, uma infância para a escola, uma topologia das infâncias para a escola, é o que proponho pensar”. A autora enfatiza que, no interior das escolas infantis, persistem outros espaços, outras temporalidades, que não são percebidos pelos olhares que insistimos em voltar à escola. Em sua concepção, aborda-se pouco

os modos de existência desses sujeitos que habitam a escola e insiste-se em colocar as crianças em lugares e modos determinados; todavia, algo sempre vai escapar, pois elas não vão estar ali num ter tempo, medindo-o, fatiando-o e, tão pouco, contando as horas, minutos ou segundos das suas infinitas brincadeiras. Elas estarão ali plenamente, nos entre-lugares, nos não-lugares, onde, por exemplo, uma caixa de papelão pode ser uma encantadora nave espacial, ou uma fileira de cadeiras transforma-se num trem que as leva aos mais longínquos lugares. Ou seja, elas estarão ali lançadas em possibilidades, muito mais num ser tempo.

Todavia, esse tempo acelerado das relações capitalistas adentra em todas as esferas sociais, e nos espaços educacionais não é diferente. De acordo com Barata (2018, p.17): “Vivemos a ditadura do tempo”, a qual está impregnada em nosso cotidiano e quase passa despercebida. O autor sinaliza que esse tempo que vivemos socialmente não é natural, mas produzido com uma intencionalidade perpassada pelo sistema econômico capitalista, no qual tudo é transitório e são criadas constantemente novas necessidades que impulsionam novas oportunidades de lucro, por meio de um consumismo voraz que nos impele a gastar cada vez mais em menos tempo. Nosso tempo de vida é concebido como mercadoria e somos medidos enquanto mais ou menos produtivos, vencedores ou fracassados de acordo com nossa produtividade, o que influencia diretamente nossos modos de ser professor, pois somos convocados a formar mão de obra para o mercado de trabalho, seguindo os ditames do tempo do capital. Nessa dinâmica desequilibrada, conforme Barata (2018, p.14): “Os imperativos são: inova, cresce, ganha uma vantagem... ou morre”, e vive-se, portanto, numa pressão pela nova atualidade que logo é desatualizada, num tempo de aceleração dos processos sociais em que o próprio pensar vai se arruinando e nos falta pensar mais lentamente. Clarificando ainda mais a questão do tempo social acelerado, o autor explicita que, certamente, não foram os relógios que aceleraram, mas, na contemporaneidade, nós medimos mais o que nos acontece, fazemos com que aconteçam mais ciclos de coisas, passando demasiado depressa pelas coisas, perdendo-as. Nessa aceleração, parar nas coisas seria um grave mal, uma improdutividade econômica. Ressalta Barata (2018, p.30), que: “assim condicionamos economicamente a existência, em vez de condicionarmos a ordem econômica às necessidades e anseios existenciais que caracterizam a condição humana”.

Diante deste cenário, algumas questões inquietam, persistem e desafiam os professores, cujas práticas pedagógicas ficam condicionadas a esta ditadura do tempo: como não sucumbir a esta pressão pela produtividade, que faz com que passamos demasiado depressa pelas coisas, perdendo-as? Como ir na contramão deste tempo social acelerado e possibilitar um pensar mais lento no contexto escolar? Será que é preciso encontrar respostas conclusivas a estas questões, ou permanecer nas perguntas já possibilita a abertura a modos mais serenos e meditativos de ser/estar junto às crianças no contexto escolar?

O “TER” TEMPO E O “SER”: UMA APROXIMAÇÃO AO HORIZONTE FILOSÓFICO HEIDEGGERIANO

Martin Heidegger é considerado por muitos um dos maiores filósofos do século XX, e, de início, faz-se necessário esclarecer que não buscamos uma relação técnica com seu filosofar, visto que ele próprio nos alerta de que: “Filosofar não é coisa de habilidade e técnica, muito menos um jogo de incursões desordenadas. Filosofia é filosofar, e nada além disso” (Heidegger, 2009, p.11). Assim, nossa aproximação a seu filosofar deve acontecer em meio ao nosso próprio filosofar, um trabalho solitário e autoformativo.

Em sua obra mestra “Ser e Tempo”, de 1927, Heidegger apresenta a questão fundamental da filosofia em geral, conforme sua concepção: a pergunta pelo sentido do ser. Ele denuncia, já no início do primeiro capítulo da obra, que essa questão caiu no esquecimento na Metafísica Tradicional do Ocidente. Heidegger indica que é preciso recolocar a questão adequadamente e, para tanto, desenvolve sua analítica existencial e apresenta sua ontologia fundamental, indicando que: “Ontologia só é possível como fenomenologia” (Heidegger, 2013a, p. 75). Nisto reside a concepção heideggeriana de que o ser dos entes é aquilo que se mostra, o que aparece, tal como se mostra a partir de si mesmo. Ou seja, o ser dos entes nunca é algo por trás de alguma coisa, mas é o que está sendo, na facticidade, na temporalidade, em determinadas situações.

O ser humano, para o qual Heidegger usa a terminologia Dasein (ser-aí), buscando ultrapassar a concepção de homem adotada pela Metafísica Tradicional, tem que ser-no-mundo, não há outra alternativa, pois ele não existe fora de um mundo. Conforme Heidegger (2013a, p. 85) enuncia: “A ‘essência’ deste ente está em ter de ser. A quididade (essentia) deste ente, na medida em que dela se possa falar, há de ser concebida a partir de seu ser (existência)”. Portanto, na concepção heideggeriana, a existência do ser humano está em sua essência, sendo que, ele se encontra desde sempre lançado aí no mundo, existindo no tempo como pro-jeto, como ser-para-a-morte com a possibilidade de ser e não ser mais, isto é, tendo a finitude como condição originária de sua existência. De acordo com o que sugere Giacoia Jr. (2013, p. 67) “Ser-o-aí existe no tempo, e a temporalidade (Zeitlichkeit) é um componente fundamental de sua estrutura”. Neste ponto, aproximamo-nos de uma questão esclarecedora quanto ao ter tempo e o ser, pois tendo a temporalidade como componente ontológico originário essencial, o homem (o Dasein) deve ser mostrado como sendo temporal, finito e mortal.

Heidegger (2015, p. 366) esclarece que o ser humano (Dasein) é o único ser que forma mundo, e, portanto, não é um objeto, uma coisa entre tantas outras ou uma parte no mundo, mas “é senhor e servo deste mundo, à medida que o ‘possui’” (Heidegger, 2015, p. 230). E o que este pensamento pode implicar para as práticas pedagógicas na Educação? Um olhar outro para as relações, que entre dois seres humanos, tal como aluno e professor, não podem mais ser vistas como relações de um sujeito frente a um objeto do conhecimento. Ou seja, o aluno, esse outro, não pode ser pensado como simples objeto de estudo, de aplicação de métodos, avaliações e fórmulas

de ensino. Nunes (2016) sugere que, diferentemente de nossa preocupação com os objetos, a qual é de ocupação e manejo, com os demais seres humanos nos preocupamos na forma da solicitude. E a isto Heidegger (2013b, p. 90) vai denominar cuidado (Sorge), explicitando que “Distingue-se como cuidado, um modo fundamental do ser, indicado porque ele ‘é’ seu mundo que lhe vem ao encontro”. Um cuidado em ter de ser com-outros (Mit-sein), num mundo compartilhado, sendo e fazendo história. Chegamos, pois, novamente à questão do tempo e da temporalidade, visto que o cuidado (Sorge), enquanto um modo fundamental do homem ser no mundo, possui a temporalidade como unidade originária em que se estrutura.

Heidegger clarifica a questão da temporalidade como sentido ontológico do cuidado (Sorge), no § 65 de sua obra “Ser e Tempo”, nos indicando que, pensar o tempo como temporalidade, implica um distanciamento do modo vulgar como o conhecemos, enquanto passado, presente e futuro, os quais nascem de uma compreensão imprópria do tempo, e não de uma temporalidade originária e própria. Auxiliando-nos a pensar a questão, Seibt (2015), sinaliza que não temos originariamente esse tempo cronometrado em horas, minutos e segundos, um tempo aprisionado e objetificado com o qual nos acostumamos; mas sim, um tempo originário, próprio ou temporalidade, que se refere à relação entre o antes, o agora e o depois, sem uma medida de controle. Todavia, aprisionamos continuamente o tempo, buscando ter o tempo por meio do controle da realidade e do inesperado. Com isto, nos sentimos mais seguros ao fugirmos de nossa finitude e do fato de sermos possibilidade, inclusive da impossibilidade. Absortos nas ocupações, vivendo ao modo impessoal e presos junto às coisas com as quais nos relacionamos, nos evadimos de nossa condição finita e da angústia, que é nossa tonalidade afetiva fundamental. Contudo, o problema não está nessa organização do tempo e da realidade, mas sim em nosso aprisionamento nas realidades que criamos e se fixam, devido ao esquecimento de que somos abertos temporalmente, ou seja, nos esquecemos de que existimos em possibilidades e não de forma determinada, tal qual uma pedra ou outro objeto qualquer. Desse modo, importa questionamos: para onde lançar um olhar ao pensar práticas pedagógicas potentes e transformadoras na Educação Infantil? Para as crianças que estão ali existindo em possibilidades para criar, inovar, imaginar e habitando suas infâncias num ser tempo? Ou para o adulto que está ali muito mais num ter tempo, sob as amarras que o controle e aprisionamento do tempo impõe?

POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DO “DEMORAR-SE” HEIDEGGERIANO AO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O que vem a ser o conceito demorar-se apresentado nos estudos de Heidegger? O que nos vem a mente quando pensamos esse termo? Um tempo de espera, uma medida de tempo maior, talvez... Conforme indicamos em nossa pesquisa realizada no transcurso do Mestrado, não o encontramos pontualmente esclarecido num dos escritos heideggerianos, mas “Encontramos o termo espalhado em seus dizeres” (Venzon, 2020, p. 47), isto é, o demorar-se aparece em seus

escritos iniciais dos anos 20 e reaparece em seus escritos posteriores dos anos 50. Contudo, no presente texto, nos limitaremos a uma aproximação ao que Heidegger apresenta sobre o demorar-se na obra “Serenidade” (Gelassenheit), referente a uma conferência por ele proferida numa homenagem ao compositor alemão Conradin Kreutzer, em 1955. Neste texto, Heidegger acentua que o homem moderno está em “fuga do pensamento” (HEIDEGGER, 2000, p. 12), referindo-se ao fato deste se tornar cada vez mais técnico e não estar preparado para as transformações do mundo. Assim, ele indica que o pensamento que calcula, embora necessário e legítimo, se sobressai ao que medita, avançando de oportunidade em oportunidade, nunca parando e refletindo sobre o sentido do que existe. Heidegger (2000, p. 14), esclarece que “O pensamento que medita exige, por vezes, um grande esforço. Requer um treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, tal como o lavrador, também tem de saber aguardar que a semente desponte e amadureça”. Ou seja, os caminhos da meditação precisam de cuidado e paciência para não serem esquecidos, abandonados, em meio aos diversos afazeres cotidianos, quando corremos de um lado para outro, nos afastando de nós mesmos e permanecendo ao modo impessoal. E ele explicita que esta meditação pode ocorrer no demorar-se pois não é necessário nos elevarmos a regiões superiores quando refletimos: “Basta demorarmos (Verweilen) junto do que está perto e meditarmos sobre o que está mais próximo: aquilo que diz respeito a cada um de nós, aqui e agora; aqui neste pedaço de terra natal; agora na presente hora universal” (Heidegger, 2000, p. 14). Assim, vale questionarmos: está o professor demorando-se junto a si e a seus alunos num pensar, meditar sobre suas práticas pedagógicas? Ou, sob a afetação do pensamento calculador e acelerado que se sobrepõe a um pensamento que medita, está o professor sendo convocado a agir por agir, numa concretização meramente automática de suas práticas pedagógicas? Ou, ainda, neste modo de existência acelerado, cumprindo tarefas cotidianas em meio às medidas de tempo, está o professor preocupando-se com o ser ou com o ter tempo?

Pesquisas de estudiosos do campo de formação de professores no Brasil, talvez nos auxiliem a clarificar a questão. Alguns estudos dos anos dois mil em diante apontam uma crescente desvalorização dos professores e a diminuição da sua autonomia quanto às práticas pedagógicas na contemporaneidade, o que vem ocasionando, segundo Freitas (2002), uma possível desintelectualização desses profissionais, devido a uma sobreposição da prática em detrimento da teoria. Isto vem ocorrendo, principalmente, a partir de meados da década de noventa, com o advento da globalização, do capitalismo e da concepção neoliberalista, que impulsionaram a crescente mercantilização da Educação. Neste contexto, a formação de professores transformou-se num lucrativo negócio para o setor privado, ocorrendo a crescente desresponsabilização do Estado e dos poderes públicos. Além disto, a autora indica que, sob o estabelecimento de uma Pedagogia das Competências, foi se configurando um precário processo de certificação e diplomação da competência dos professores, o que se distancia de uma qualificação e formação docente para

aprimoramento e condições do exercício profissional. Assim, o modelo de competências foi incorporado via formação de professores à educação das novas gerações visando inseri-las, desde a mais tenra idade, à lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para o trabalho, sendo isto posto nas entrelinhas dos documentos oficiais.

Conforme sugerem Magalhães e Azevedo (2015), com essa crescente mercantilização da Educação desenvolveu-se no âmbito da formação continuada dos professores a implementação de cursos seguindo a lógica do mercado, com programas de ensino que acarretam a falta de autonomia de professores e alunos. Rossi e Hunger (2013) acentuam que, nesta conjuntura, tem-se um projeto econômico e não educacional de formação de professores, ou seja, observa-se um lucrativo mercado de formação, um grande negócio de consumo para o setor privado. Assim, com condições materiais de existência impossibilitando a sua superação em formação teórica, os professores viraram tarefeiros, responsáveis por formar mão de obra que atendam às demandas profissionalizantes do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, com suas práticas pedagógicas embasadas numa Pedagogia das Competências e sob um viés mercadológico que enaltece a prática em detrimento da teoria, o professor vê-se enredado num saber-fazer, isto é, em desenvolver habilidades e competências técnicas, e o meditar pode permanecer esquecido.

Com sua autonomia ceifada e com suas escolhas inviabilizadas, muitas vezes, o professor desenvolve suas práticas pedagógicas de forma acelerada e mecânica. E, neste caminhar aligeirado, em que os resultados a apresentar sobre a aprendizagem dos seus alunos importam mais do que o processo que está sendo percorrido, vale questionar: qual pensamento está a se sobrepor, o calculador ou o que medita? Esta prática docente voltada a um cumprir tarefas pré-estabelecidas de forma externa e autoritária, possibilita um habitar pleno em que professores e alunos possam construir, inovar, demorando-se e cultivando sentidos em seu ser/estar no cotidiano das instituições educacionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais, por certo não visam um desfecho ou conclusão de algo. São apenas dizeres últimos nestes escritos à luz do filosofar heideggeriano, cujo horizonte é de abertura e da primazia da pergunta. Enquanto intérpretes, situacionados e limitados em nosso compreender, dizemos do que é possível, sempre permanecendo algo por dizer. Além disto, é o movimento do questionar que nos move e nos leva a pensar, e (re)pensar, aquilo que se cristalizou na tradição.

No decorrer do texto, nosso primeiro movimento foi pensar o tempo no horizonte da Educação Infantil, uma questão que surge, ressurge e des-acomoda estudiosos da infância preocupados com os condicionamentos que o tempo do capital, um tempo acelerado, impõe às vivências e experiências de crianças e professores nas instituições educacionais infantis. Em seguida, nos aproximamos ao filosofar de Martin Heidegger e clarificamos, por meio de suas

concepções, que não apenas temos o tempo, um tempo medido e cronometrado que aprisionamos, mas, conforme ele elucida, somos tempo, somos finitos, e fugimos dessa condição temporal envoltos nas ocupações diárias, correndo de um lado para outro, ao modo impessoal e longe de nós mesmos. Buscamos, também, apresentar contribuições aos professores apresentando o demorar-se heideggeriano, um conceito que nos dá a pensar sobre a importância da concentração de sentidos junto a nós mesmos e ao que nos está mais próximo, possibilitando ao professor (re)pensar seu ser/estar junto às crianças, muitas vezes como um tarefeiro, cumprindo obrigações que lhe são impostas.

Por fim, em nossos dizeres finais insistimos nas questões já apresentadas: Como não sucumbir a esta pressão pela produtividade, pelo cumprimento de tarefas postas que faz com que passamos demasiado depressa pelas coisas, perdendo-as e nos afastando de nós mesmos? Como ir na contramão deste tempo social acelerado, desta ditadura do tempo, e possibilitar um pensar mais lento, um demorar-se no contexto escolar?

REFERÊNCIAS

- Barata, A. (2019). E se parássemos de sobreviver? Pequeno livro para pensar e agir contra a ditadura do tempo. Revisão: Antônio D'Andrade. 1 reimpressão. Lisboa: Sistema Solar. Cri. (Documenta).
- Barbosa, M. C. S. (2006). Por amor e força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. S. (2012). Tempo para viver o cotidiano. *Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, ano X, n. 32, p.p. 8-11.
- Barbosa, M.C. S.; RICHTER, Sandra R. S.; DELGADO, Ana C. C. (2015). Educação infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p.p. 95-119. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p.p. 136-167. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- Giacioia Jr., O. (2013). Heidegger urgente: introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas.
- Heidegger, M. (2000). *Serenidade*. Tradução de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Piaget.
- Heidegger, M. (2009). *Introdução à filosofia*. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes.
- Heidegger, M. (2013a). *Ser e tempo*. Tradução revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco.
- Heidegger, M. (2013b). *Ontologia: hermenêutica da faticidade*. Tradução de Renato Kirchner. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

- Heidegger, M. (2015). Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo-finitude-solidão. Tradução de Marco Antônio Casanova. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Lima, P. de M. (2017). Ser e ter: a produção de sentidos - por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: Elogio da escola. Org. Jorge Larrosa. Trad. de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica editora. p.p. 299-312.
- Magalhães, L. K. C. de; Azevedo L. C. S. S. (2015). Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p.p. 15-36. Doi: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>
- Nunes, B. (2016). Heidegger. Organização e apresentação: Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Edições Loyola.
- Rossi, F. (2013). O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, Vol. 23, n. 42, p.p. 72-89. Doi: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n42.p72-89>
- Seibt, C. L. (2015). Por uma antropologia existencial-originária: aproximações ao pensamento de Martin Heidegger. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Venzon, P. S. (2020). Contribuições Filosóficas à Educação Infantil: por um “demorar-se” na infância. Curitiba: Appris.

QUAL O LUGAR DAS TIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PORTUGUESES?

Cristiano Rogério VIEIRA

Instituto de Educação; Universidade de Lisboa; Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF)

cristiano.r.vieira@edu.ulisboa.pt

Neuza PEDRO

Instituto de Educação; Universidade de Lisboa; Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF)

nspedro@ie.ulisboa.pt

Resumo: O presente artigo é resultado de sequenciadas etapas de investigação de natureza qualitativa e de âmbito descritivo-analítico, que procuraram identificar a presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos cursos de formação inicial de professores portugueses. As referidas etapas constaram de: i) uma revisão sistemática de literatura elaborada por meio de metassíntese qualitativa, que buscou apresentar o estado da arte da integração das TIC na formação inicial dos professores portugueses, entre os anos de 1998-2019; e ii) duas análises documentais, assentes nas premissas metodológicas da Análise de Conteúdo. Na primeira analisou-se normativos e legislação portuguesa e europeia orientadas para a formação inicial de professores, com vista a identificar em que medida e como tais documentos consideram a integração das TIC na formação inicial de professores. Na segunda análise documental, analisou-se 977 programas das unidades curriculares estruturantes de 82 cursos de mestrados de formação inicial dos educadores de infância e professores de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, de 21 instituições de ensino superior, em atividade no ano letivo 2019/2020, com o objetivo de compreender a forma como as TIC se encontram aí presentes. Os resultados alcançados na etapa de revisão da literatura indicaram que, referente à integração das tecnologias na formação inicial de professores, apresentam-se em maior proporção aspectos relativos a processos de retrocesso e estagnação. Na primeira análise documental identificou-se que, tanto Portugal como vários países que compõem a União Europeia, possuem normativos e legislação que orientam para a integração das tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação inicial de professores. Por fim, a segunda análise documental realizada mostrou que os programas curriculares de formação inicial de professores e educadores de infância portugueses revelaram uma presença das TIC ainda discreta, e distante dos objetivos preconizados pelo referencial europeu de competências digitais para educadores.

Palavras-chave: Análise Documental, Formação Inicial de Professores, Revisão sistemática de literatura, Tecnologias da Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

As agendas políticas internacionais demonstram dedicar relevante e crescente importância à integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nas práticas constitutivas dos sistemas educativos dos países, por reconhecerem o quanto estas ferramentas digitais estão hoje presentes nos vários setores das sociedades (Comissão Europeia, 2010; Comissão Europeia, 2020; Martinez et al., 2015; OCDE, 2019; Unesco, 2015). Recentemente, face a pandemia da Covid-19 o domínio das TIC emergiu como um dos principais requisitos profissionais para a atuação dos docentes. Nesse sentido as nações europeias passaram a refletir sobre formas de formações adicionais que pudessem preparar melhor os professores para desenvolverem processos educativos tecnologicamente mediados e assim viabilizaram as suas ambições em promover o desenvolvimento das competências digitais docentes (Comissão Europeia, 2020).

Uma análise feita à formação inicial de professores (FIP) no contexto europeu, realizada pela Comissão Europeia (2019), identificou que as instituições de ensino superior (IES) responsáveis por tal formação, em virtude da autonomia que possuem para elaboração dos currículos de FIP, apresentam ausência de uniformidade, o que conduz à inexistência de informações claras disponíveis nomeadamente no que concerne às competências digitais que estão a ser ensinadas aos futuros professores, fator este, que muito dificulta uma real avaliação de resultados e a proposição de ações a serem tomadas.

Relativamente a Portugal, de acordo com dados levantados pela European Commission e Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020), acerca das competências digitais dos professores portugueses, é indicado que 12% dos professores em serviço sentem necessidade de melhorar as suas competências em TIC para o desenvolvimento de suas atividades docentes, também é indicado no documento que 49% dos professores atuantes no ensino básico português afirmam terem recebido formação em TIC para uso educativo, destes 72% são professores formados nos últimos 5 anos.

O conteúdo da legislação portuguesa orientada para a FIP prevê atualmente uma formação de professores que ofereça garantia de métodos, técnicas científicas e pedagógicas, suficientemente capazes de atender às demandas sociais vigentes (Governo da República Portuguesa, 1986), pois na atualidade a educação configura como principal agente de construção do conhecimento que resulta do desenvolvimento científico e tecnológico que vigora na sociedade contemporânea (Martinez et al., 2015). Complementa o Decreto-Lei n.º 79/2014, que a FIP é fator decisivo para garantia de direcionamentos bem-sucedidos que a educação portuguesa ambiciona alcançar e indica que a FIP deve ser exigente na aquisição de conhecimento científico da área de formação dos futuros professores, bem como, nas suas respectivas didáticas (Governo da República Portuguesa, 2014). Contudo, tal documento legislador, não refere de forma explícita quaisquer elementos associados às TIC e sua integração na FIP.

A literatura indica que uma das fragilidades da FIP em Portugal é a insuficiência do número de horas que são dedicadas pelos futuros professores à prática profissional supervisionada (PPS). De acordo com Craveiro (2016), tão reduzido número de horas não é suficiente para garantir aos futuros professores uma experiência mínima para que possam enfrentar a realidade da sala de aula quando do ingresso na carreira docente. Folque (2018) complementa a ideia, ao afirmar que a PPS possui nos mestrados em ensino um peso não superior a 23%, e que, por norma são prioritariamente alocados ao final da FIP, sinalizando que tal condição gera contestação sobre a prioridade dada à aprendizagem teórica comparativamente à aprendizagem da prática docente. Em específico, sobre a presença das TIC na PPS, Graça et al. (2021) aponta que os centros de estágios/escolas são espaços inibidores de práticas pedagógicas com tecnologias para os futuros professores, nomeadamente por não possuírem recursos tecnológicos suficientes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas tecnologicamente mediadas.

Entretanto, as fragilidades identificadas na FIP europeia face ao demandado pela sociedade digital vem gradualmente sendo abrandada pelos normativos da União Europeia e legislações específicas dos países que a compõem, visando um melhor acesso e qualidade da FIP, mas que, entretanto, conduz a inferir que os professores na Europa ainda estão a ensinar os seus estudantes com base em processos escassos de formação em TIC (Ponce Gea et al., 2021). Cabe destacar, que Portugal não configura como país isolado dos contextos da FIP encontrados nos demais países europeus, surgindo em paridade com países como Espanha e Noruega, no que se refere à limitada integração das TIC na FIP (Gallego-Arrufat et al., 2019; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018).

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido contou com 3 etapas de investigação: revisão sistemática de literatura (RSL), análise documental de legislação e normativos portugueses e europeus, e análise documental de fichas de unidades curriculares (FUC) de cursos de FIP. O principal objetivo da investigação focou-se em caracterizar como as TIC estão integradas nos cursos de FIP dos futuros educadores de infância e professores de 1º e 2º

ciclo do ensino básico(CEB), em Portugal Continental. O estudo caracteriza-se por sua natureza qualitativa e seu âmbito descritivo-analítico. Para alcançar os seus objetivos foi suportado por procedimentos metodológicos de análise de conteúdo (AC) nas etapas de análise documental e metassíntese qualitativa na RSL, que ora são seguidamente descritos.

Metassíntese: revisão sistemática de literatura

A metodologia da revisão de literatura seguiu o proposto por Sandelowski e Barroso (2007), que afirmam que uma RSL, quando realizada por meio de uma metassíntese qualitativa, proporciona a integração dos resultados das investigações efetuadas em determinado domínio do conhecimento, com as mais diversificadas tipologias, tais como: fenomenologias, etnografias, *grounded theories*, entre outras. As autoras definem a metassíntese qualitativa como um processo a ser desenvolvido em seis etapas, as quais foram seguidas: formulação de uma questão de revisão de literatura; pesquisa sistemática da literatura; triagem e seleção dos estudos levantados; análise e síntese dos resultados qualitativos observados nos estudos; avaliação de qualidade dos estudos; e apresentação dos dados recolhidos. O levantamento inicial conduziu à 40.906 estudos. Após concluídas as referidas etapas metodológicas 17 estudos foram selecionados para com vista a estabelecer um estado da arte acerca da integração das TIC na FIP portuguesa entre os anos de 1998-2019.

Análise de conteúdo: legislação, normativos e fichas de unidades curriculares

Para alcançar o objetivo da investigação relativa às análises documentais assumidas, foi desenvolvido processos de AC. Tal opção deu-se pelo fato de a AC recorrer a procedimentos sistemáticos e objetivos de análise documental, particularmente relevantes quando o pretendido é descrever conteúdos textuais dos quais se pretende compreender em profundidade as informações existentes. A AC é capaz de analisar as ocorrências das informações, de tal modo, que dá evidência às regularidades com que determinado fenómeno pode ser verificado e, dessa maneira, contribui para que estes fenómenos possam ser organizados, sistematizados, descritos e elucidados; independentemente da diversidade dos elementos constitutivos do corpus documental (Amado, 2000; Bardin, 1977; Martinez et al., 2015).

Na análise documental de normativos e legislação a composição do CD ocorreu por meio do levantamento de documentos em bases de dados eletrônicas, que demonstraram conter as comunicações/informações nos âmbitos português e europeu relevantes para o domínio em estudo, especificamente: Portugal - [Diário da República Eletrónico](#); [Direção-Geral da Educação](#); [Direção-Geral de Ensino Superior](#); [Conselho Nacional de Educação](#); Europa – [Rede Eurydice](#).

A pesquisa dos documentos mobilizou as seguintes palavras-chave em português, aplicadas de modo isolado e conjugado, assim como o uso dos seus respectivos plurais: formação inicial de professores, tecnologia da informação e comunicação (TIC), digital, educação. Como critério de inserção dos documentos no estudo determinou-se que estes deveriam: a) caracterizar-se por ser normativo, legislação ou estudo europeu/português que tratasse de legislações e/ou normativos; b) que deveriam conter minimamente a junção de pelo menos duas das seguintes temáticas: educação, TIC e formação inicial de professores. Ao fim deste procedimento foram selecionados 14 documentos elaborados entre os anos de 1986-2020, que atendiam aos critérios definidos e se mostraram capazes de conduzir o estudo à concretização de seu objetivo.

Os procedimentos metodológicos aplicados aos documentos, para organização, sistematização e análise dos resultados seguiu o proposto por Amado (2014), e foram desenvolvidos sequencialmente em 6 etapas: realização de duas leituras flutuantes, para somente depois efetuar a terceira leitura; elaboração de um processo de redução de dados feito por um sistema definido de dimensões e categorias; partilha do texto segmentado e das categorias levantadas com um segundo codificador, para averiguação de concordância/discordância; retorno das avaliações de leitura do segundo codificador com as categorias por ele validadas e, na sequência, cálculo da taxa de fiabilidade com um mínimo de convergência aceitável entre os pares de 80%; revisão das categorias e definições operacionais, por meio da compatibilização destes itens com a totalidade dos documentos avaliados, com objetivo de identificar categorias que, porventura, pudessem apresentar um alto nível de discordância em relação ao corpus documental; e por fim, construção das sínteses dos dados obtidos, buscando formar uma ordem decrescente de representatividade dos dados, partindo da análise dos dados com maior frequência.

O corpus documental (CD) das FUC compreendeu 58 cursos mestrado em ensino, recolhidas em 21 IES de Portugal Continental, que na época ofereciam cursos em 8 áreas distintas de FIP em Educação Pré-escolar e 1º e 2º CEB, a funcionar no ano letivo de 2019/2020. As 977 FUC que compuseram o CD foram segmentadas em 5 dimensões de análise: - objetivos, conteúdo programático, metodologia de ensino, avaliação e bibliografia, e que seguidamente foram analisadas em seus conteúdos textuais (palavras-chaves que conduziram à presença das TIC em sua composição), bem como, esses resultados foram compatibilizados com o Quadro europeu de competência digital para educadores (DigCompEdu) nas suas 6 dimensões: Envolvimento Profissional; Recursos Digitais; Ensino e Aprendizagem; Avaliação; Capacitação dos Aprendentes e Promoção da Competência Digital dos Aprendentes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Revisão sistemática de literatura

Resultaram dos procedimentos metodológicos aplicados na RSL os seguintes estudos expostos na tabela 1 em ordem cronológica.

Tabela 1 - Estudos selecionados na RSL

Ponte, J. P. & Serrazina, L. (1998). As novas tecnologias na formação inicial de professores.
Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspetivas para a formação inicial de professores.
Pais, M. & Silva, B. (2003). O Lugar das TIC na formação inicial de educadores e de professores do ensino básico em Portugal.
Viseu, F. & Ponte, J. P. (2009). Desenvolvimento do conhecimento didático do futuro professor de Matemática com apoio das TIC's.
Costa, F. (coord.) (2009). Competências TIC. Estudo de implementação. v. II.
Patrício, M. R. (2009). Tecnologias Web 2.0 na formação inicial de professores.
Coutinho, C. P. & Lisboa, E. S. (2011). Perspetivando modelos de formação de professores que integram as TIC nas práticas letivas: um contributo para o estado da arte.
Viseu, F. & Ponte, J. P. (2012). A formação do professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu estágio pedagógico.
Wünsch, L. P. (2013). Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino.
Sá, C. M. & Macário, M. J. (2014). TIC e desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo na formação em didática de línguas.
Martinez, R.; Leite, C. & Monteiro, A. (2015). Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas.
Gudmundsdottir, G. & Hatlevik, O. D. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher Education.
Lopes, N. & Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores.
Fonseca, M. G. R. (2018). As Tecnologias de Informação e Comunicação na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: crenças e perspetivas de formadores.
Gallego-Arrufat, M.; Torres-Hernández, N. & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area.
Piedade, J. M. N.; Pedro, A. I. G. & Matos, J. F. (2019). Projeto TEL@FTELAB: desenho de cenários de aprendizagem na formação inicial de professores de informática.
Simões, D. & Faustino, P. (2019). O papel das TIC no estímulo à autonomia dos estudantes do ensino superior: visão dos professores.

Os estudos supracitados indicaram avanços, estagnações e retrocessos acerca da integração das TIC na FIP entre os anos de 1998-2019, ora apresentados:

- **Avanços** - Na última década, parte dos estudos avaliados revelou uma mudança positiva nas motivações, posturas e crenças de professores do ensino superior, formadores de futuros professores. Essa dimensão é assinalada por 5 dos 17 trabalhos analisados (cerca de 30%). Os dados obtidos com os estudos indicam que esses formadores vislumbram nas TIC um enriquecimento pedagógico e defendem sua integração no currículo dos cursos de formação inicial (Coutinho & Lisboa, 2011; Lopes & Gomes, 2018). Demonstram, também, que os professores de FIP investigados sentem-se motivados a utilizar as TIC na prática educativa, cientes da importância de formarem futuros professores capazes de aplicá-las pedagogicamente em sua prática docente (Fonseca, 2018; Simões & Faustino, 2019).
- **Retrocessos** - Na contramão dos avanços tecnológicos registrados nas IES analisadas nos estudos, encontram-se evidências de seis estudos (35%) que assinalam que as políticas educativas, as práticas pedagógicas na FIP e as competências dos futuros professores na área tecnológica sinalizam retrocessos, onde e quando se entenderia que deveriam avançar. Os estudos indicam que, por vezes em razão de desconhecimento, os futuros professores não reconhecem nem valorizam a realização de trabalho em ambiente on-line colaborativo, mantendo-se ligados a algumas crenças que os levam a reproduzir, em seu modo de ensinar, as práticas tradicionais que aprenderam como alunos (Sá & Macário, 2014; Viseu & Ponte, 2009). A respeito desse aspecto, exemplificam Viseu e Ponte (2012) as opções iniciais dos futuros professores de Matemática, quando necessitam desenvolver atividade docente com os alunos, constatando

que optam, preferencialmente, por exercícios diretos, confirmando o modelo de reprodução pelo qual aprenderam ainda como alunos.

- **Estagnações** - No período temporal que esta RSL se propôs a pesquisar, encontram-se seis estudos (35%) que evidenciam uma total estagnação no cenário da integração das TIC na FIP em Portugal. De acordo com Ponte e Serrazina (1998), os futuros professores não adquiriam em sua formação inicial suficientes competências em TIC para empreenderem em processos de ensino e aprendizagem em sua futura prática docente. Dados obtidos por outros investigadores, no decorrer dos anos, demonstraram igualmente que não se encontrou um direcionamento claro de melhoria dessa realidade, na medida em que as IES que formam futuros professores não estabeleceram ainda melhorias nas práticas de ensino com as TIC na FIP (Pais & Silva, 2003). Os próprios futuros professores indicam perceber a ausência da integração das TIC em sua formação em Portugal, conforme apontou o estudo desenvolvido por Wünsch (2013), o que foi confirmado por uma percentagem de 58% dos futuros professores que alegam concluir sua formação inicial, contando com poucas habilidades associadas à utilização de ferramentas tecnológicas (Patrício, 2009).

Análise de legislação e normativos

Os 14 documentos que atenderam aos critérios eleitos para a seleção e que passaram por procedimentos metodológicos de AC são apresentados em ordem cronológica na tabela 2.

Tabela 2 - Legislação, normativos e estudos selecionados na AC

1986 - Governo da República Portuguesa. Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86.

1998 - Eurydice. Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994).

2005 - Governo da República Portuguesa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior- Lei n.º 49/05.

2010 - Comissão Europeia. Uma Agenda Digital para a Europa.

2012 - Comissão Europeia. A Agenda Digital para a Europa – Promover o crescimento da Europa com base nas tecnologias digitais.

2014 - Bokdam, J., & Ende, I. Ensinar os Professores: Formação de Professores do Ensino Básico na Europa.

2014 - Governo da República Portuguesa. Decreto-Lei n.º 79/2014.

2015 - Conselho Nacional de Educação. Formação Inicial de Professores.

2017 - Governo da República Portuguesa. Iniciativa Nacional Competências Digitais - Portugal INCoDe.2030.

2017 - Lucas, M., & Moreira, A. DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso.

2018 - Lucas, M., & Moreira, A. DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores.

2019 - Comissão Europeia. A Educação Digital nas Escolas da Europa.

2020 - Governo da República Portuguesa. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020: Plano de Ação para a Transição Digital.

2020 - Governo da República Portuguesa. Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal.

Dos referidos documentos foi possível organizá-los em 3 dimensões de análise, que resultaram nas seguintes observações:

- **primeira dimensão** – constatou-se nos documentos analisados que estes frequentemente enaltecem a necessidade do estabelecimento de melhorias na FIP, ao indicarem vantagens no estabelecimento de políticas de reformas da FIP, de modo que assegure o aumento da qualidade da oferta e captação dos melhores estudantes para os cursos de FIP; para tal efeito sugerem a melhoria da imagem associada à

profissão docente e a busca de soluções para superação de problemas mais prementes na rotina das salas de aula (Bokdam & Ende, 2014).

- **segunda dimensão** – identificou-se déficit de integração das TIC na FIP, advinda sobretudo da ausência de regulação específica e da autonomia conferida às IES na elaboração dos currículos de formação, que não garantem uniformidade no contexto europeu; também se verificou que, alguns países, incluindo Portugal, incluem as TIC, mais frequentemente, como unidade curricular (UC) optativa sem prever a integração das TIC nas demais UC (Comissão Europeia, 2019).
- **terceira dimensão** – acerca das competências digitais docentes, os documentos permitem concluir que a autonomia conferida às IES na elaboração dos currículos da FIP, além de não garantir a uniformidade nos patamares de qualidade exigidos, conduzem à inexistência de informação organizada sobre as competências digitais que estão a ser ensinadas aos futuros professores, isto verifica-se em cerca de metade dos sistemas educativos europeus (Comissão Europeia, 2019).

Por fim, verificou-se que, apesar de algumas dificuldades a serem superadas e a necessidade de maior uniformidade na FIP nos países europeus, tanto Portugal como os demais países que compõem a União Europeia dispõem de normativos que sinalizam como relevante a integração das TIC na formação de professores.

Análise de fichas de unidades curriculares

As 977 FUC analisadas nas 5 dimensões comuns a todas elas, revelaram que:

- **perpetuação do ensino tradicional na educação pré-escolar** – a AC identificou que há, nos cursos de mestrado em Educação Pré-escolar, a utilização de métodos de ensino que colocam em equiparação a mobilização de metodologias de ensino ativas e passivas. Ao mesmo tempo, verifica-se que o método tradicional de ensino é ainda bastante presente na formação dos educadores de infância portugueses, implicando, desse modo, a perpetuação da adoção de tais métodos por parte dos futuros educadores de infância. Constata-se que os conhecimentos e métodos de ensino oferecidos aos estudantes durante a FIP não são capazes de abalar as percepções adquiridas durante seu histórico escolar, ou seja, sem as devidas mudanças sobre suas concepções do que é a docência é natural que a primeira ação profissional do educador seja a reprodução das atitudes e comportamentos que vivenciou durante a vida como estudante (Wideen et al., 1998; Tardif, 2000; 2002). Complementarmente a este quadro as FUC dos mestrados em Educação Pré-escolar revelaram que apenas 0,48% de toda bibliografia nelas contidas, fazem alguma referência às TIC, indicando assim uma inexpressiva presença das TIC nestes cursos.
- **reduzida presença das TIC nos mestrados em ensino de 1º e 2º CEB** - a dimensão de análise 'Conteúdo Programático' foi a que apresentou melhor posição de presença TIC nas FUC, ainda que com um valor percentual reduzido (8,79%, 72 FUC de 819 de mestrados de 1º e 2º CEB). Tal valor percentual evidencia uma presença ainda insatisfatória das TIC no currículo dos futuros professores portugueses. A análise desenvolvida considerou ainda a presença das dimensões estruturantes do DigCompEdu, indicando a atenção e concordância que conferem as IES face ao referencial. Entretanto, a mesma dimensão denotou que embora presente nas FUC nem sempre sua presença foi verificada em outras dimensões de análise, configurando nas FUC como mero referencial teórico sem demonstração de aplicabilidade nas práticas de ensino dos professores formadores das IES.

Em suma, mesmo em face da pouca presença TIC nas FUC e da ausência de integração destas entre as UC, na presença identificada nas análises observa-se, que as TIC quando presentes estão a orientar o aprendizado dos futuros professores para: modos de integração curricular das TIC, bem como, serem capazes de realizarem seleção, utilização e por vezes a criação de recursos educativos digitais para fins educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes etapas de análise de dados descritas permitem constatar que o processo de integração das TIC na formação inicial de professores do Ensino pré-escolar e 1º e 2º ciclos do Ensino básico ainda se encontra em processo embrionário. Para a superação de alguns desafios ainda presentes para a efetiva e satisfatória integração das TIC na FIP em Portugal é necessário vencer os processos de estagnação e retrocesso identificados na presente RSL, por meio de trabalho contínuo na formação inicial e permanente dos professores. É notório que a legislação e normativos portugueses e europeus estão a advogar esta integração, mas algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, tais como, uma maior clareza do papel que as TIC devem ocupar na FIP e um efetivo consenso acerca das competências digitais que as IES deverão ofertar em seus cursos de FIP. Nomeadamente em Portugal, a limitada presença das TIC nas FUC e a falta de evidências da sua presença transversal nos cursos investigados apontam para a necessidade de um olhar mais atento acerca dos conhecimentos em TIC e sua utilização pedagógica que aos futuros professores são oferecidos na sua formação de base.

Um fator limitante ao aprofundamento dos resultados obtidos neste estudo deu-se pelo reconhecimento de que uma análise documental acerca da FIP não é capaz de trazer à luz o modo de atuação e as percepções de docentes e estudantes das IES que oferecem a FIP em Portugal, dado que as práticas de ensino e dinâmicas pedagógicas não podem ser justamente analisadas apenas por meios documentais. Assim, um estudo mais aprofundado deveria contemplar recolha de dados junto de docentes, coordenadores de cursos e estudantes, pois desse modo, se conseguiria uma avaliação mais aproximada da realidade em relação como as TIC estão a ser integradas no currículo formativo dos futuros professores e educadores de infância em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63. <https://rb.gy/dsihvp>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bokdam, J., & Ende, I. (2014). *Ensinar os Professores: Formação de Professores do Ensino Básico na Europa*. Parlamento Europeu. <https://rb.gy/udhcv4>
- Comissão Europeia (2010). *Uma Agenda Digital para a Europa*. Comissão Europeia. <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000043826/documento/0001>
- Comissão Europeia (2012). *A Agenda Digital para a Europa – Promover o crescimento da Europa com base nas tecnologias digitais*. Comissão Europeia. https://www.fct.pt/dsi/docs/dae_revision-communication_pt.pdf
- Comissão Europeia (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://rb.gy/wxuexk>

- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Comissão Europeia. <https://rb.gy/ifzymz>
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. CNE. <https://rb.gy/wxptoz>
- Costa, F. A. (coord.). (2009) *Competências TIC. Estudo de implementação*. GEPE-Ministério da Educação, Volume II. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7011>
- Coutinho, C. P., & Lisbôa, E. S. (2011). Perspetivando modelos de formação de professores que integram as TIC nas práticas letivas: um contributo para o estado da arte. In *Actas de Proceedings of ICEM&SIIE'11 Joint Conference*, 251-262. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/1822/14800>
- Craveiro, C. (2016). Formación de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4), Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 31-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4951>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2020). *Education and training monitor 2020: country analysis*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/735709>
- Eurydice (1998). *Dez anos de reformas ao nível do ensino obrigatório na União Europeia (1984-1994)*. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. <https://rb.gy/uaqxoax>
- Folque, M. A. (2018). A Formação de Educadores/as de Infância: da Exigência e Complexidade da Profissão ao Projeto de Formação na Universidade de Évora. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), 32-56. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>
- Fonseca, M. G. R. (2018). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: crenças e perspectivas de formadores* [tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/34138>
- Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N. & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar*, n. 61, v. XXVII, 53-62. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- Governo da República Portuguesa (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86. Lisboa: Diário da República n.º 237/1986. *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. <https://rb.gy/mwpxkw>
- Governo da República Portuguesa (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior- Lei n.º 49/05*. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, pp. 5122-5138. <https://rb.gy/plyogg>
- Governo da República Portuguesa (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014. *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14*, pp. 2819-2828. <https://rb.gy/k2jofo>
- Governo da República Portuguesa (2017). *Iniciativa Nacional Competências Digitais - Portugal INCoDe.2030*. INCoDe.2030. <https://rb.gy/zn7of0>
- Governo da República Portuguesa (2020a). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020: Plano de Ação para a Transição Digital*. Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21. <https://dre.pt/application/conteudo/132133788>
- Governo da República Portuguesa (2020b). *Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal*. República Portuguesa. <https://rb.gy/59o5wq>

- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). The Challenges of Initial Teacher Training. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(18), 85–96. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24237>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018) Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Lopes, N., & Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 255-274. <https://doi.org/10.6018/j/349991>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. UA Editora. <https://rb.gy/efrhjw>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora. <https://rb.gy/lymwet>
- Martinez, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2015). Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas. *Crítica Educativa*, 1(1), 21-40. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.22>
- OCDE (2019). “Um roteiro de medição para o futuro”, em *Medir a Transformação Digital: Um Roteiro para o Futuro*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/going-digital/mdt-roadmap-portuguese.pdf>
- Pais, M. C., & Silva, B. D. (2003). O lugar das TIC na formação inicial de educadores e de professores do ensino básico em Portugal. In Ferreira, J., & Estrela, A. (ed.). *Actas do XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF, a formação de professores à luz da investigação*, 185-193. <http://hdl.handle.net/1822/18064>
- Patrício, M. R. (2009). *Tecnologias Web 2.0 na formação inicial de professores* [dissertação de mestrado]. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10198/1971>
- Piedade, J. M. N., Pedro, A. I. G., & Matos, J. F. (2019). Projeto TEL@FTELAB: desenho de cenários de aprendizagem na formação inicial de professores de informática. *Intersaberes*, 14(31), 37-57. <https://doi.org/10.22169/revint.v14i31.1495>
- Ponce Gea, A., Rico Gómez, M., Sola Reche, J., & García Vidal, M. (2021). Teacher training about Information and Communication Technologies: a diachronic perspective. *Revista Espacios*, 42(1), 189-200. [10.48082/espacios-a21v42n01p16](https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p16)
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. P. (org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, nº 4, 19-26. Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10451/4202>
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Sá, C. M., & Macário, M. J. (2014). TIC e desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo na formação em didática de línguas. *Indagatio Didactica*, 6(1), 480-503. <https://doi.org/10.34624/id.v6i1.4142>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer. <https://epdf.pub/handbook-for-synthesizing-qualitative-research.html>

- Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. <https://rb.gy/uxuble>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Unesco (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco. <https://rb.gy/qgl980>
- Viseu, F., & Ponte, J. P. (2009). Desenvolvimento do conhecimento didático do futuro professor de Matemática com apoio das TICs. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 12(3), 383-413. <http://hdl.handle.net/1822/66166>
- Viseu, F., & Ponte, J. P. (2012). A Formação do Professor de Matemática, Apoiada pelas TIC, no seu Estágio Pedagógico. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26(42a), 329-358. <http://hdl.handle.net/10451/7106>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Wünsch, L. P. (2013). *Formação Inicial de Professores do Ensino Básico e Secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino* [tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/8616>

Agradecimentos: Este trabalho foi subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da Bolsa PD/BD/150439/2019 e pelo Fundo Social Europeu, e insere-se nas perspectivas de investigação científica em educação do Programa Doutoral Technology Enhanced Learning and Societal Challenges (TELSC) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A OBSERVAÇÃO INTERDISCIPLINAR COMO CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Cristina DUARTE

Centro de Administração e Políticas Públicas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa

cduarte@iscsp.ulisboa.pt

Tatiana SANCHES

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

tsanches@fpie.ulisboa.pt

Joana P. MIRANDA

Research Institute for Medicines (iMed.Ulisboa), Faculty of Pharmaceutical Sciences, Universidade de Lisboa

jmiranda@ff.ulisboa.pt

Mariana BATISTA

Faculdade de Medicina Veterinária, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

mariana.r.batista@gmail.com

Resumo: A presente comunicação resulta de reflexão conjunta no âmbito da Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, decorrente de trabalho de observação realizado por quatro docentes do ensino superior das áreas de Serviço Social, Educação, Ciências Farmacêuticas e Veterinária.

Sendo a observação entre pares um espaço privilegiado para o desenvolvimento pessoal e profissional, este trabalho teve como ponto de partida a construção de uma grelha de observação utilizada no contexto das aulas por cada uma das docentes. O estudo teve como objetivo colaborar para o desenvolvimento de competências de observação entre pares, constituindo-se este como um ponto de partida para a melhoria das práticas da docência.

É-nos permitido referir que os resultados desta experiência apontam para a necessidade dos docentes refletirem e adaptarem as suas práticas e de serem capazes de construir feedback para potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus pares. Por outro lado, o caminho da observação entre pares revelou-se como uma possibilidade de autorreflexão de cada uma das docentes face às suas práticas pedagógicas, abrindo oportunidades de as ajustar em função das necessidades e exigências do ensino superior no mundo atual, assim como a valorização da interdisciplinaridade como espaço de construção de boas práticas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia, Observação por Pares, Interdisciplinaridade, Desenvolvimento Profissional Docente, Ensino Superior

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Os contextos de aprendizagem ao longo e ao largo da vida oferecem-se como oportunidades de partilha de práticas pedagógicas e criação de espaços, de interrogação e melhoria dessas mesmas práticas, ao mesmo tempo que o docente é convidado a desenvolver uma autoanálise crítica sobre o seu trabalho, no sentido de o melhorar.

Assim, a Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa tornou-se um ponto de encontro de docentes de áreas científicas e disciplinares diversificadas que permitiu um olhar diferenciado, crítico e construtivo das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a observação interpares, de um grupo de docentes das áreas do Serviço Social, Educação, Ciências Farmacêuticas e Medicina Veterinária, foi realizada a partir de uma proposta de trabalho académico, no ano letivo de 2020/2021. Aqui se encontrou um espaço privilegiado para o questionamento, reflexão, partilha e melhoramento de estratégias de ensino, com o objetivo de potenciar o processo de

ensino-aprendizagem, nesta relação que se dá entre aluno-docente-conteúdos, pois “desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser uma primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). De facto, a observação por pares, particularmente no ensino superior, beneficia da compreensão contextual e o consequente desenvolvimento profissional do docente pode ser explicado pela influência cognitiva que leva a escolhas apoiadas em práticas, como explica a Psicologia (Frank, 2020). Esta prática revela o poder de contágio comportamental, devido à tendência humana de imitar comportamentos considerados positivos.

O sucesso da experiência observacional depende de elementos como tempo da sessão, a confidencialidade e o feedback claro e construtivo sobre o que foi observado (Kocur, 2021), ou ainda da reciprocidade, inclusão e operacionalidade da observação (Bleiler-Baxter, Hart, & O.P., 2020). Além disso, particularmente quando a observação é realizada pela primeira vez, esta deve ser voluntária, envolvendo a autosseleção do par e a confiança mútua que irá gerar a colaboração entre participantes (Carroll & O'Loughlin, 2014). Adicionalmente é de referir que este exercício profissional para ser efetivo, deve centrar-se menos no observado e mais no autodesenvolvimento ativo do observador (Cosh, 1998). Foi este o contexto do presente estudo.

OBSERVAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

A observação interdisciplinar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que se constitui como um momento em que cada docente se permite a um olhar diferenciado, ainda que complementar, sobre as suas práticas de ensino. Vários estudos têm atualizado a questão da observação de pares, revelando que esta é uma metodologia válida e profícua, não só nos diferentes ciclos de ensino (Dos Santos, 2020), mas, sobretudo, em distintas áreas disciplinares (Akhmedova & Rozikova, 2021; Dillon et al., 2020) e em múltiplas geografias (Nguyen & Pham, 2020; Paul, 2021; Wingrove, Dallas; Hammersley-Fletcher, Linda; Clarke, Angela; Chester, 2018), porquanto tem gerado resultados significativos ao nível da melhoria das práticas pedagógicas dos docentes.

O ato de querer melhorar estas práticas é, já em si, um lugar de desenvolvimento pessoal, uma vez que cada docente se coloca em questionamento, a partir da realidade da sala de aula. Por outro lado, abrir as portas da sala de aula a olhares diferenciados é sempre uma oportunidade de se construir diferente, partindo da realidade de ensino em que estamos inseridos.

Deste modo, tal como referem alguns autores (Spelt, Biemans, Tobi, Luning, & Mulder, 2009), a observação interdisciplinar de pares revela-se como um caminho para o enriquecimento mútuo, não só por se reconhecer que as estratégias dos outros podem ser transpostas para o nosso campo, mas também por ser mais fácil reconhecer as nossas próprias fraquezas e pontos fortes. A partir deste olhar entrecruzado, é possível, tanto ao observador quanto ao observado, fazer uma análise rigorosa sobre as suas práticas pedagógicas. Na verdade, quem observa também se questiona sobre as suas próprias práticas, a partir daquilo que observa, uma vez que o foco da observação pode estar centrado em qualquer aspeto da aula que é observada (Mouraz, Rodrigues, Guedes, & Carvalho, 2016). Assim, é legítimo referir que a forma de transformação no processo de ensino-aprendizagem, implica obrigatoriamente a figura presente de cada docente. E é um processo que envolve práticas reflexivas. A observação interdisciplinar, com o consequente

feedback dado por cada docente observador/observado, é um espaço privilegiado de fomento e desenvolvimento dessas práticas que são decisivas do sucesso de formação de professor (Pêgo, Mouraz, Ana Salgado, & Freitas, 2020; Torres, Lopes, Valente, & Mouraz, 2017). Conforme afirmado por Fong e colegas, (Fong et al., 2016), tipicamente entendida como um feedback que fornece um caminho para a melhoria, a crítica construtiva é particularmente útil para destacar a interação entre emoções e aprendizagem. No presente estudo esta concepção é utilizada de forma a que tanto as competências quanto as fragilidades sejam consideradas no feedback dos pares, decorrido da experiência de observação.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, para a observação interpares (fig. 1), foi criada, num primeiro momento, uma grelha de observação, utilizada por cada uma das docentes em contexto de aula, neste caso num espaço de aulas gravadas via zoom.

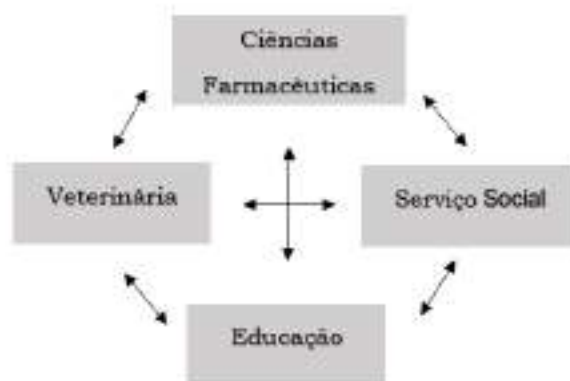


Fig. 1. Esquema representativo da dinâmica de observação entre pares

A grelha cobria as três áreas essenciais do triângulo pedagógico – docente, estudante e conteúdo. Na primeira secção, relativa ao docente, eram focados aspetos tais como o comportamento e desempenho do docente, através da análise da fluência do discurso, clareza da linguagem oral e corporal, o domínio do espaço e o sentido de organização do tempo, a atenção e foco no aluno e a expressão de confiança face à matéria. Em simultâneo, para a segundo tópico, a observação do comportamento e atitudes do aluno prendia-se com indicadores como a presença, o compromisso e a atenção, a atitude ativa, a participação e a iniciativa, a adequação ao ambiente e espaço e a expressão de compreensão face à matéria. Quanto ao terceiro tópico de análise, era tida em conta a organização e estrutura dos conteúdos curriculares, onde se procura verificar a clareza da exposição das matérias, o encadeamento e organização lógica, as práticas e técnicas pedagógicas utilizadas. Por último, na grelha utilizada, os indicadores solicitados eram classificados como “revela”, “revela pouco” ou “revela muito”.

Num segundo momento a redefinição da grelha de observação foi um ponto de partida para novas observações, desta vez presenciais. Neste caso os parâmetros observados correspondiam aos mesmos descritos acima, mas não era solicitada qualquer classificação, apenas era pedido o feedback dos observadores de uma forma narrativa, ou seja, qualitativa.

De referir que esta modalidade de registo de observação permitiu maior liberdade ao observador, que pode concentrar-se nos aspetos objetivamente observados de acordo com o seu próprio interesse, possibilitando uma autenticidade maior ao exercício, conferida tanto pela flexibilidade do processo do registo

de observação, como pela confiança entretanto gerada entre pares e pela naturalidade da ação de lecionação a decorrer já num ambiente presencial, mais confortável para ambos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O séc. XXI, com todas as suas transformações sociais e uma crise sanitária no período mais recente, trouxe enormes desafios aos sistemas de ensino. A transição do espaço de aula presencial para o espaço online, as multifacetadas formas de ver e experimentar o mundo, o olhar crítico e plural de cada um dos alunos, torna ainda mais presente a necessidade dos docentes, individualmente ou num trabalho interpares, refletirem sobre as suas práticas.

Paralelamente, o feedback tem sido um espaço privilegiado para o desenvolvimento pessoal e profissional quando se torna um lugar de construção colaborativa (Alarcão, Leitão, & Roldão, 2010), na medida em que cada docente questionando e sendo questionado está já a (des)construir as formas habituais de ver e agir no ensino. É importante mencionar que a experiência de observação é mais impactante quando os professores desempenharam o papel de observador (Bleiler-Baxter et al., 2020; Cosh, 1998; Donnelly, 2007; Kocur, 2021).

Por outro lado, alguns autores referem desvantagens específicas da observação por pares. Nomeadamente, que quando os pares são conhecidos e da mesma área, os professores tendem a não considerar esse feedback dos pares muito relevante (Fletcher, 2017). Por isso, essa mentalidade cria uma resistência e um conflito generalizados em relação à observação de pares, nas iniciativas de programas de ensino e é contraproducente para melhorar a própria pedagogia. Não obstante, de facto, a entrada em sala de aula de docentes de outras áreas disciplinares, permite-nos construir lugares sólidos de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas, podendo tornar-se um ponto de partida para a criação de comunidades de prática, uma vez que o crescimento profissional é mais construtivo quando se organiza em torno de forma colaborativas de resolução de problemas (Marcelo García, 2009).

Como consequência da análise da primeira observação, verificou-se a tendência para uma avaliação quantitativa de cada uma das docentes, que ainda que com a coexistência de indicadores qualitativos, se revelou incipiente e pouco motivadora de ações de melhoria ou progresso. Ao contrário, o segundo momento de observação veio a revelar-se de grande valia, não apenas pela oportunidade de comparação com o primeiro, mas pelo amadurecimento do olhar dos observadores e da confiança, entretanto mais consolidada entre todos os participantes. De facto, após a aplicação da segunda grelha observacional pelos quatro docentes, foi possível realizar uma reflexão conjunta para partilhar as observações e os seus resultados.

Foi consensual que esta experiência trouxe contribuições significativas para a tomada de consciência dos pontos fortes e fracos das práticas pedagógicas que, sem este exercício, não se teriam revelado. A gestão do tempo de aula, a forma ilustrativa como exemplos e exercícios foram intercalados ao longo de sessões mais expositivas, o exercício de síntese das aulas anteriores ou o resumo da matéria lecionada no final da aula, a forma demonstrativa dos exercícios com a participação ativa dos alunos, entre outras práticas, foram aspetos que ressaltaram na observação interpares.

A sensibilidade adquirida pela experiência levou a uma posterior autorreflexão e consequente aprimoramento de práticas e estratégias, tendo sido evidente que algumas das práticas eram facilmente incorporáveis em áreas disciplinares distintas e que outras poderiam ser simplesmente abandonadas pela sua pouca eficácia. Foi o caso, não só dos aspetos apontados pelos pares, mas sobretudo daqueles que

foram reconhecidos pelo próprio sujeito e que resultaram do espelho possibilitado pelo exercício prático de observação. Na verdade, de acordo estudos anteriores (Carroll & O'Loughlin, 2014), para alcançar um valor real e impactante decorrente da observação pelos pares, a chave é que os participantes devem fornecer críticas completas, imparciais e construtivas, pois focar apenas os aspetos positivos não trará esclarecimento sobre como o desempenho docente poderá ser melhorado.

Frente aos resultados analisados, podemos referir que as observações interpares são um caminho, ainda a percorrer, que se oferece como possibilidade de autorreflexão e que poderá permitir estruturar e consolidar boas práticas no processo de ensino-aprendizagem. O facto de as primeiras observações terem acontecido em ambiente online não nos permitiu fazer uma avaliação espacial da interação professor-aluno, o que levou à dificuldade de se obter uma noção abrangente do ambiente sentido em sala de aula. Deste modo, a transposição de um exercício ocasional para uma prática continuada, poderá constituir-se como uma forma de se obter informações mais precisas acerca da articulação e das interações que se geram numa sala de aula entre professor-aluno, bem como ao estabelecimento de séries e padrões observáveis que permitam uma maior abrangência e a compreensão mais integrada das práticas pedagógicas.

É ainda importante destacar que estas observações, também pelo carácter interdisciplinar da experiência, deram um sentido transformador à prática docente, empoderando os participantes e potencialmente contribuindo para a qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

A interdisciplinaridade permite-nos uma avaliação mais abrangente e com um maior enfoque nas práticas pedagógicas. Isto significa que a pluralidade de visões permite alargar a discussão de resultados, uma vez que as observações interpares são um ponto de partida para o desenvolvimento pessoal e profissional: questionar e deixarmo-nos questionar.

De notar ainda que a experiência de observação se mostrou mais impactante para os docentes quando desempenharam o papel de observador – num ambiente estranho e tendo a oportunidade de absorver diferentes práticas pedagógicas – ao invés de quando foram objeto de observação, apesar do feedback construtivo dos colegas. Por outro lado, o fornecimento de críticas completas, imparciais e construtivas, ao invés de um feedback apenas dos aspetos positivos, demonstrou trazer muito mais insights sobre como o desempenho docente poderá ser melhorado. Portanto, a experiência imersiva mostrou-se uma estratégia indutora de autorreflexão, justamente pela oportunidade de contrastar diversas situações pedagógicas num ambiente real. De facto, como afirma um estudo recente “Quando a observação por pares do ensino é incorporada à prática e à cultura da universidade e é realizada de forma mutuamente respeitosa e solidária, tem o potencial de facilitar uma mudança reflexiva e crescimento docente” (Torres-Cajas et al., 2021).

Estudos como este contribuem para a visibilidade e valorização do conhecimento em torno das práticas pedagógicas do ensino superior, levando a que outros docentes possam ficar mais informados, participativos e capazes de levar a cabo experiências imersivas como é a da observação de pares. No futuro, serão necessários mais estudos que demonstrem a importância da formação pedagógica de docentes em contextos formais de modo a que, articuladamente, se possam promover melhores práticas em torno do tema, e em consequência melhorar a qualidade do ensino superior por via da intervenção pedagógica consciente dos seus docentes.

REFERÊNCIAS

- Akhmedova, F., & Rozikova, R. (2021). *Enhancing Language Teachers' Self-Efficacy Through Peer Observation in Higher Education*. Конференции. <https://doi.org/10.47100/conferences.v1i1.1084>
- Alarcão, I., Leitão, Á., & Roldão, M. do C. (2010). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 2–29.
- Bleiler-Baxter, S. K., Hart, J. B., & O.P., S. C. A. W. (2020). *Teaching TRIOs: Using Peer Observation to Initiate Department Change*. PRIMUS, 31(3–5), 550–564. <https://doi.org/10.1080/10511970.2020.1772918>
- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446–456. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.778067>
- Cosh, J. (1998). Peer Observation in Higher Education-A Reflective Approach. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 171–176. <https://doi.org/10.1080/1355800980350211>
- Dillon, H., James, C., Prestholdt, T., Peterson, V., Salomone, S., & Anctil, E. (2020). Development of a formative peer observation protocol for STEM faculty reflection. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 387–400. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1645091>
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117–129.
- Dos Santos, L. M. (2020). Pre-service teachers' pedagogical development through the peer observation professional development programme. *South African Journal of Education*, 40(3), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1794>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Em Porto Editora.
- Fletcher, J. (2017). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51–64. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>
- Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L. H., Williamson, Z. H., & Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393–399. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.019>
- Frank, R. H. (2020). *Under the influence: putting peer pressure to work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kocur, R. (2021). *Collaborative Peer Observation of Teaching in Higher Education: Best Practices Review and Recommendations*. cbfa-jbib.org, (Spring), 135. Obtido de <https://cbfa-jbib.org/index.php/cbar/article/view/582>
- Marcelo García, C. (2009). *Revista Brasileira de Formação de Professores RBFP*. Obtido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31361>
- Mouraz, A., Rodrigues, S., Guedes, M., & Carvalho, M. (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinares nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 33–54.

- Nguyen, P. V., & Pham, H. T. (2020). Academics' perceptions of challenges of a peer observation of teaching pilot in a Confucian nation: the Vietnamese experience. *International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1827260>
- Paul, A. K. (2021). *Enhancing Performance of Teachers through Peer Observation: A Critical Review for Implementation In Bangladeshi Colleges*. *ijae.journal-asia.education*, (March). Obtido de <https://ijae.journal-asia.education/index.php/data/article/view/76>
- Pêgo, J. P., Mouraz, A., Ana Salgado, & Freitas, A. (2020). *De par em par interinstitucional: uma experiência de formação pedagógica entre a U.Porto e o IPP*. Porto ICRE19, 339–340. <https://doi.org/10.4324/9780429261114-9>
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365–378. <https://doi.org/10.1007/S10648-009-9113-Z>
- Torres-Cajas, M., Lara-Velarde, A., Yépez-Oviedo, D., Heredia-Arboleda, E., Lara-Velarde, Adriana Yépez-Oviedo, D., & Heredia-Arboleda, E. (2021). Teacher Coassessment Process In Higher Education. *Atenea*, (523), 347–363. <https://doi.org/10.29393/ATAT523-425MTTC40425>
- Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M. S., & Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 822–838. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907>
- Wingrove, Dallas; Hammersley-Fletcher, Linda; Clarke, Angela; Chester, A. (2018). Leading developmental peer observation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England. *British Journal of Educational Studies*, 66(3), 365–381. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1336201>

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DE ALUNOS DOUTORANDOS

Cristina DUARTE

Centro de Administração e Políticas Públicas, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa

cduarte@iscsp.ulisboa.pt

Tatiana SANCHES

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

tsanches@fpie.ulisboa.pt

Joana P. MIRANDA

Research Institute for Medicines (iMed.Ulisboa), Faculty of Pharmaceutical Sciences, Universidade de Lisboa

jmiranda@ff.ulisboa.pt

Mariana BATISTA

Faculdade de Medicina Veterinária, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

mariana.r.batista@gmail.com

Susana Filipa GONÇALVES

CiTUR, Centre for Tourism Research, Development and Innovation, ESHTe, Estoril Higher Institute for Tourism and Hotel Studies

susana.goncalves@eshte.pt

Resumo: A presente comunicação integra a apresentação de resultados de um estudo que tem como objectivo compreender as percepções, expectativas e necessidades de alunos de doutoramento e doutorados face à orientação recebida ao longo do percurso académico.

A recolha de dados foi realizada através de questionário e incluía as seguintes secções: dados sociodemográficos; aliança de aprendizagem entre o orientador e o orientando, disponibilidade mental, área disciplinar de especialização, perícia técnica, conhecimento contextual, critérios para o sucesso do doutoramento.

O estudo contou com a participação de alunos doutorandos e doutorados, com idades a partir dos 25 anos, das áreas das ciências sociais, artes e humanidades, ciências exatas e da saúde, sendo que a maioria dos inquiridos se situa na área metropolitana de Lisboa.

Os resultados obtidos permitem-nos aferir que há por parte dos inquiridos a valorização da orientação doutoral, por ser um processo que “possibilita um amadurecimento do conhecimento obtido e disseminado” (sic), assim como aponta para as vulnerabilidades e dificuldades existentes no processo de acompanhamento. São apresentadas propostas de melhoria deste contexto que possam potenciar a relação orientador-orientando e o desenvolvimento pessoal e profissional dos implicados.

Palavras-chave: Orientação pedagógica, doutoramento, doutorandos.

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Os processos de aprendizagem revelam-se essenciais para que se possa equacionar a possibilidade de adotar novas e diferentes formas de atuação e estratégias de interação pedagógicas, que se revelem estruturantes, para que os conteúdos sejam entendidos, assimilados e criticamente pensados, quer em contexto de sala de aula, quer nas orientações pedagógicas contempladas no trabalho docente, nos diferentes graus académicos. O ensino superior, nesse sentido, coloca-se como um lugar onde a construção do pensamento crítico se dá e se desenvolve também pela relação que é estabelecida entre aluno e professor (Christersson & Staaf, 2019). Para que isto aconteça, é fundamental os docentes munirem-se de ferramentas que permitam uma abordagem de proximidade com os alunos, vendo-os não apenas como consumidores de um serviço ou simples peças de um sistema, cujo resultado final é a obtenção de um grau

académico, mas antes como indivíduos em formação, para quem o apoio personalizado e a relação de confiança são essenciais. A Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior, ministrada pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e o contexto da unidade curricular Orientação e Supervisão do Trabalho Académico, foi o ponto de encontro para que cinco docentes das áreas de Serviço Social, Educação, Farmácia, Medicina Veterinária e Turismo, se questionassem sobre as suas práticas pedagógicas e tivessem encontrado espaços de reflexão e partilha sobre essas mesmas práticas, ao mesmo tempo que procuraram (re)definir novas formas de actuação junto dos alunos, uma vez que “o reconhecimento da necessidade de preparação pedagógica dos professores do ensino superior é hoje um imperativo de ordem social e profissional” (Almeida, 2020, p. 4).

Assim, a análise e apresentação do artigo “Retheorizing doctoral supervision as professional work” (Halse & Malfroy, 2010) constituiu-se como um ponto de partida para que docentes pudessem pensar a orientação pedagógica de alunos doutorandos, a partir do olhar destes últimos, definindo este olhar como um espaço para alinhar a supervisão doutoral em conformidade com as necessidades dos alunos, ao mesmo tempo que se procurava compreender os fluxos, relações e processos de orientação entre orientando e orientador.

O investimento feito num grau académico, uma vez que “sendo os gastos com a formação superior bastante elevados e os danos pessoais causados pelo insucesso e a insatisfação bastante profundos e estigmatizantes, importa hoje saber de que modo se processa, nos jovens estudantes, o seu desenvolvimento vocacional e quais as relações que este tem com a satisfação com a formação e com o desempenho académico” (Monteiro & Gonçalves, 2011, p. 16) é, não só de tempo, mas também económico e relacional. Urge compreender de que forma os alunos vivem este tempo da sua vida e que implicações diretas têm tanto no seu desenvolvimento pessoal, quanto profissional.

Por outro lado, o contexto da universidade contemporânea pede-nos que nos coloquemos em causa, ou seja, que pensemos a forma de se ser docente-orientador, uma vez que estas são funções que se complementam e que, por princípio, deverão apontar para o desenvolvimento de pessoas-profissionais que pensem o mundo e a sua realidade, para lá de qualquer grau académico (Cruz Tomé, 2003; Esteves, 2011).

Nesse sentido, o espaço de relação entre orientador e orientando, é um lugar de construção de conhecimento, de questionar esse conhecimento, de perguntar. E isso, é possível pela sintonia de vontades orientadas para um objetivo comum: não só a produção de uma dissertação ou tese académica, mas também a possibilidade de cada um dos interlocutores se pensar e se construir a partir desse espaço privilegiado que é a orientação pedagógica.

QUADRO CONCEPTUAL

Os estudos em torno de programas de doutoramento, em particular a orientação de alunos do 3.º ciclo, não são novos, mas nas últimas décadas ganharam relevância, e as investigações específicas sobre as práticas de orientação/supervisão têm vindo a permitir aos orientadores posicionarem-se como agentes de um processo em construção, de uma forma mais consciente. De facto, há consenso de que esta é uma tarefa de ensino complexa, exigindo um comprometimento substancial de tempo e energia por parte do orientador e do aluno (Halse, 2011; Taylor, Kiley, & Humphrey, 2018). Independentemente de não existir uma fórmula para a relação orientador-aluno, sabe-se que esta depende das características das pessoas envolvidas, das

diferenças disciplinares nas formas de avanço do conhecimento e das diferentes tarefas de aprendizagem que os alunos enfrentam devido às exigências do seu campo (Abiddin, Hassan, & Ahmad, 2009).

No âmbito da supervisão têm surgido alguns temas mais específicos, nomeadamente a partir de um estudo fundacional (Pearson & Brew, 2002) que aprofundou o conhecimento sobre as conceções e práticas de investigação e orientação/supervisão, bem como noutros estudos (Kiley & Mullins, 2005; Lee, 2008; Taylor et al., 2018). No entanto, para encontrar nexos explicativos para a orientação de doutoramento, Halse e Malfroy (Halse & Malfroy, 2010) partiram de uma extensa análise dos estilos de orientação, por meio de entrevistas sobre as principais características dos orientadores, e apresentaram uma visão holística que pode ser aplicada do individual ao social, em diferentes disciplinas e instituições. Este trabalho, usado amplamente como referencial teórico para a orientação doutoral, inspirou e foi o ponto de partida para a presente investigação. Os seus resultados mostram cinco facetas inter-relacionadas que são essenciais para formar, gerir e melhorar a orientação/supervisão: aliança de aprendizagem; hábitos mentais; a perícia académica; *technê*; e a perícia contextual. Essas dimensões, que serão utilizadas como referentes para observação empírica, já foram parcialmente abordadas em estudos anteriores (Gonçalves, Sanches, Batista, Duarte, & Miranda, 2021).

A dimensão aliança de aprendizagem tem sido objeto de algumas pesquisas e um modelo para o comportamento interpessoal do orientador, com base nas perceções dos alunos de doutoramento sobre seu relacionamento com o supervisor (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Os alunos envolvidos na seleção dos seus orientadores, cujos tópicos de investigação estão alinhados com a experiência daquele e que desenvolvem boas relações interpessoais de trabalho, são mais propensos a progredir e ficar satisfeitos (Ives & Rowley, 2005).

Quanto aos hábitos mentais, sugere-se que a confiança do aluno face ao orientador se baseia sobretudo na sua capacidade para a orientação e a motivação na organização do trabalho, para a resolução de problemas, a preparação da pesquisa e a comunicação. Estas características exercem um efeito significativo na relação entre o estilo e a qualidade da supervisão da pesquisa (Kam, 1997). Por outro lado, os alunos cujos orientadores eram mais analíticos, também obtiveram notas significativamente mais altas nas suas dissertações (Armstrong, 2004).

Uma dimensão igualmente importante está relacionada à expertise ou perícia académica. Aqui, espera-se que os orientadores guiem os alunos ao longo do processo de investigação, introduzindo-os às práticas discursivas específicas da disciplina. Assim, cada disciplina ou subdisciplina define sua área de pesquisa sobre certos fenómenos, usando métodos validados pela comunidade para coligir dados relevantes, baseia-se em diferentes tipos de evidências e, finalmente, elabora tipos específicos de argumentos (Paré, 2011).

A perícia técnica ou *technê* é outro componente crucial na orientação/supervisão. Para a satisfação do aluno e perceção da contribuição do orientador na sua aprendizagem, é importante que o aluno não assuma um papel submisso, mas receba alguma estruturação e orientação dos seus orientadores (de Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2012), por exemplo, conhecendo bases de dados, recursos bibliográficos e fontes específicas para pesquisa, bem como métodos apropriados e a sua aplicação a cada investigação.

Finalmente, a perícia contextual mostra-se igualmente importante, uma vez que estudos anteriores mostraram que esta também ligada a um melhor desempenho (Halse, 2011). Ou seja, é significativo o

conhecimento que os orientadores têm face ao contexto social e político da universidade, como se entendem a si mesmos e aos seus alunos, e como o contexto contemporâneo de orientação/supervisão afeta o tipo de relação pedagógica que os orientadores estabelecem com seus doutorandos.

Adicionalmente, a importância do apoio pessoal foi confirmada por vários estudos, indicando que é importante que os orientadores se envolvam pessoalmente nos projetos de doutoramento ou mestrado dos seus alunos. Tal pode ser estabelecido, por exemplo, através de um follow-up de proximidade, respondendo aos e-mails dos alunos rapidamente e mostrando um interesse pessoal no tópico e/ou tese (de Kleijn et al., 2012). Mesmo que alguns orientadores possam ver a orientação/supervisão como uma relação estritamente profissional, é importante que os alunos sintam o apoio pessoal dos seus orientadores.

METODOLOGIA

No presente estudo optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, definindo-se uma amostra por conveniência, a partir dos contactos das investigadoras e a difusão pelos diferentes serviços académicos que suportam os programas doutorais em Portugal.

O estudo tinha como objetivo compreender, por um lado, em que medida os doutorandos consideram essenciais as cinco facetas do processo de orientação doutoral, ou seja, a aliança de aprendizagem entre orientador-orientando, a disponibilidade mental do orientador, a sua especialização na área disciplinar, a perícia técnica e o conhecimento contextual e, por outro lado, aferir a sua experiência empírica ao longo do seu próprio doutoramento, concretamente se estas facetas se revelaram importantes na prossecução do seu percurso doutoral.

O questionário era constituído por um primeiro bloco onde se fez a caracterização sociodemográfica dos inquiridos, a partir de dados como género, idade, área de investigação, região do país onde decorreu o processo de doutoramento e há quanto tempo foi o término da tese de doutoramento. Num segundo bloco de perguntas, utilizava-se as cinco facetas – por um lado se estas se revelavam essenciais, e por outro qual a perceção do aluno orientando quanto à experiência tida com o seu orientador, em cada faceta. O questionário terminava com as duas perguntas sobre quais desses cinco critérios o orientando considerava cruciais para o sucesso do seu doutoramento e quais os critérios que o fariam desistir do doutoramento. Foi deixado ainda espaço para os inquiridos comentarem o tema, com uma pergunta aberta e não obrigatória. O questionário, misto e autoadministrado, esteve disponível online para respostas entre 29 de março de 2021 e 08 de junho do mesmo ano.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados incidiu sobre as respostas dos inquiridos que fizeram/fazem o doutoramento em território nacional. Assim a amostra, constituída por 144 inquiridos, apresenta uma predominância de população feminina (68%), para 29,9% de participação de população masculina, sendo que os restantes se identificaram como género não binário. Face à idade em que terminaram o doutoramento, de acordo com o Gráfico 1, destacam-se os grupos entre os 25-30 anos, seguidos de mais de 51 anos e dos 31-35 anos.

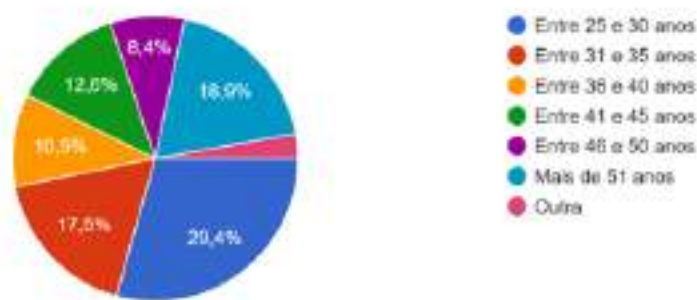


Gráfico 1. Idade em que terminou o doutoramento

Dos inquiridos, 51,2 % fizeram o doutoramento nas áreas das ciências sociais, artes e humanidades; 26,4% nas ciências da saúde e 21,5% nas ciências exatas e naturais. Os processos de doutoramento decorreram maioritariamente na área metropolitana de Lisboa (64,6%), com alguns (17,4%) a decorrerem no Norte e menos (13,2%) no Centro do País, sendo os restantes distribuídos por outras áreas geográficas (Alentejo, Algarve, Açores, Madeira). Os dados revelam-nos que a maioria (56,9%) dos inquiridos estava ainda a realizar o doutoramento aquando da resposta ao questionário, uma parte significativa (18,1%) terminou há seis anos, e alguns (15,3%) há menos de três anos, sendo que menos (9,7%) inquiridos terminaram há 4/5 anos.

No que diz respeito à aliança de aprendizagem entre orientador-orientando, o Gráfico 2 apresenta os resultados referentes às diferentes variáveis que integram esta faceta, sendo que globalmente a perceção da importância de cada uma delas é superior ao que foi a experiência dos inquiridos. Ou seja, demonstra que gostariam de ter tido melhor desempenho dos seus orientadores nesta faceta.

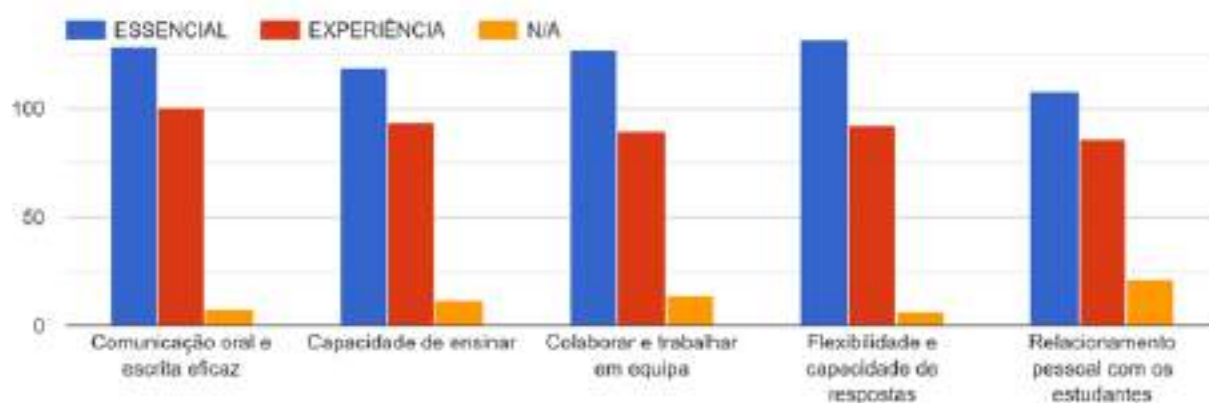


Gráfico 2. Aliança de aprendizagem

Em relação à faceta dos hábitos mentais, ou seja, a disponibilidade mental do orientador, os dados apresentados no Gráfico 3 mostram que o interesse na investigação, o fornecimento de feedback e crítica construtiva e a avaliação justa e equilibrada do trabalho do aluno são as variáveis mais consideradas como essenciais, embora também aquelas em que se denota maior discrepância em relação à experiência que os inquiridos tiveram com os seus orientadores.

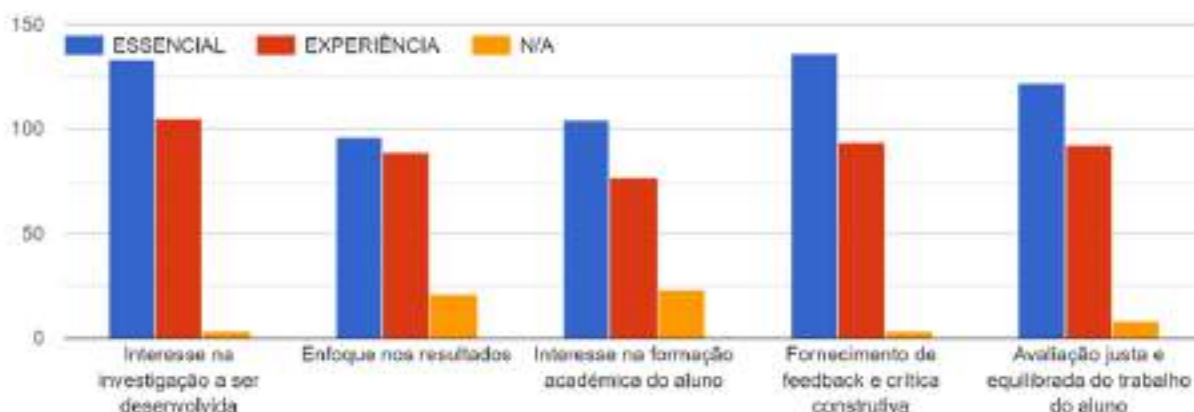


Gráfico 3. Disponibilidade mental

Na faceta da especialização do orientador na área disciplinar, nomeadamente nas variáveis da publicação de artigos académicos ou comunicações em congressos da área (v. Gráfico 4), bem como a realização de revisões académicas de artigos e projetos revelaram ser as variáveis com maior proximidade em termos de perceção da sua importância e o que se veio a registar na orientação dos inquiridos, o que revela que usualmente o conhecimento e envolvimento em investigação na área de conhecimento do doutoramento é a principal faceta na escolha dos orientadores, no sentido em que se cumprem as expectativas em relação a esta dimensão.



Gráfico 4. Especialização na área disciplinar

Porém, no Gráfico 5, referente à perícia técnica, é possível verificar que sobretudo competências transversais como a organização e a gestão do tempo, ou a gestão de informação e análise de dados não são reconhecidas por muitos inquiridos aos seus orientadores.

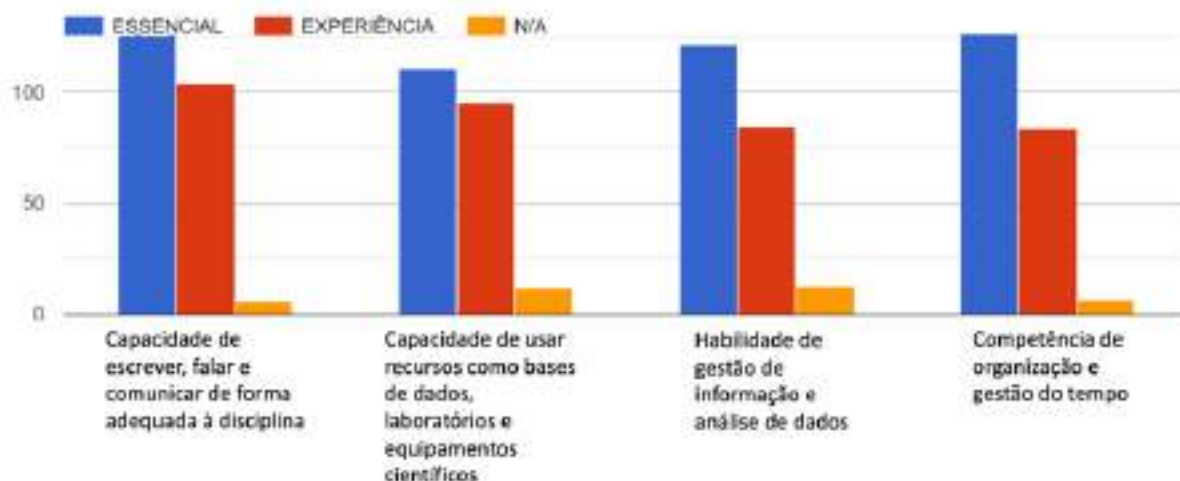


Gráfico 5. Perícia técnica

Por último, também em relação à faceta do conhecimento contextual (v. Gráfico 6) pode identificar-se uma discrepância entre o que se considera essencial e o que foi possível obter durante a orientação doutoral segue a linha das facetas anteriores.

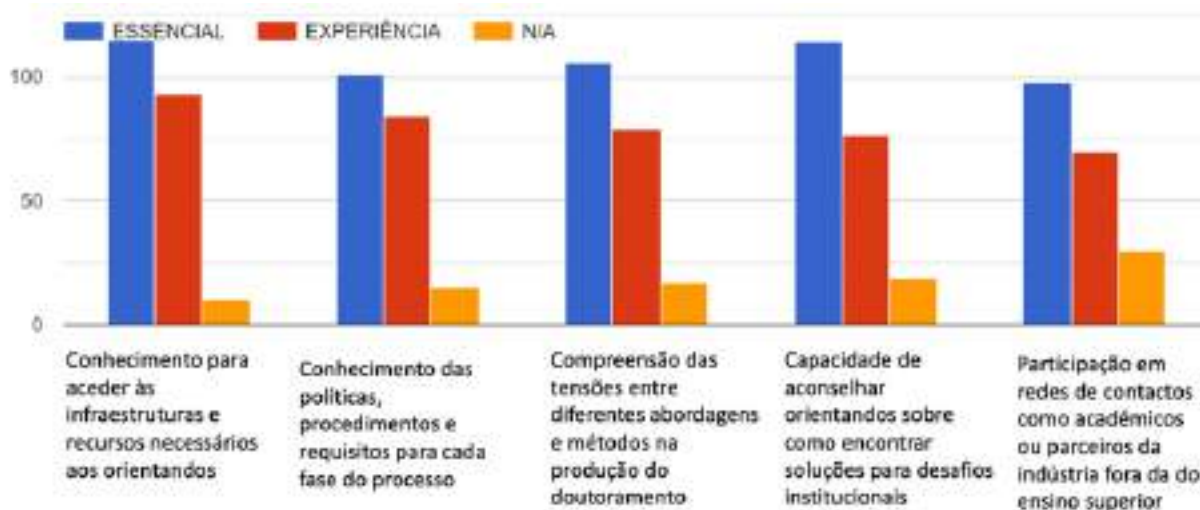


Gráfico 6. Conhecimento contextual

Da análise gráfica às respostas (v. Gráfico 7), constata-se que todas as cinco facetas são consideradas pelos inquiridos como critérios essenciais no processo de supervisão/orientação pedagógica. No entanto, destaca-se a disponibilidade mental (35,4%) assim como a aliança de aprendizagem (32,6%), o que demonstra que as competências de relacionamento pessoal e de disponibilidade se sobrepõem ao conhecimento específico da área do doutoramento.

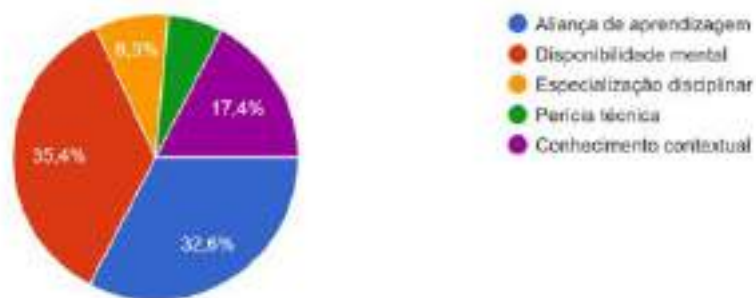


Gráfico 7. Critério crucial para o sucesso do doutoramento

Por outro lado, reforçando a importância destas competências, quando confrontados com a pergunta sobre o critério que o faria desistir do doutoramento é a disponibilidade mental do orientador aquele que determinaria a desistência (68,8%), como se pode verificar no Gráfico 8.

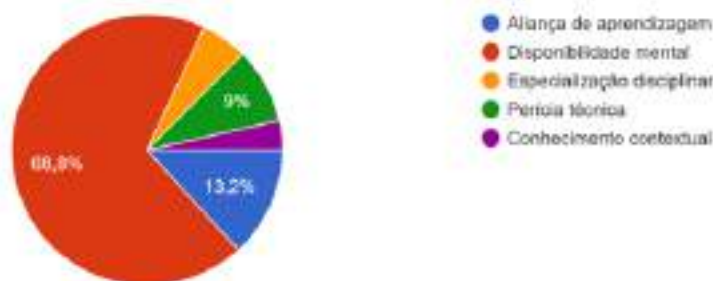


Gráfico 8. Critério que faria desistir do doutoramento

CONCLUSÃO

A presente investigação não nos permite aferir se houve mudança de orientador/a durante o processo de doutoramento e compreender a possível alteração dos indicadores aqui colocados, assim, a possível utilização de uma metodologia qualitativa, através da entrevista, quer a doutorandos, quer a orientadores, permitir-nos-ia uma compreensão mais aprofundada desta realidade.

Em consonância com os estudos sobre a importância da reflexão em torno da supervisão de doutorandos, esta pesquisa revela detalhes que podem ajudar a compreender as percepções, necessidades e expectativas dos doutorandos. A relevância deste estudo também se reflete na rápida adesão ao questionário, bem como nas respostas à questão aberta não obrigatória. Por outro lado, alguns entrevistados, principalmente os que faziam parte da rede dos autores, ficaram surpresos com o tema desta pesquisa, destacando sua importância.

Nos testemunhos deixados pelos inquiridos, é referido que o processo de doutoramento é um processo que implica a relação orientador-orientando, num compromisso conjunto envolvendo “capacidade de comunicação, profundidade intelectual, ética científica” (sic), pois a “orientação doutoral é muito importante mesmo que o doutorando seja autónomo, porque é um processo muito solitário e a possibilidade de partilhar reflexões, dúvidas e o processo em si possibilita um amadurecimento do conhecimento obtido e disseminado” (sic).

A realização de um doutoramento “possibilita um amadurecimento do conhecimento obtido e disseminado”, mas deve sobretudo basear-se numa sintonia de objetivos de orientando-orientador (Mainhard

et al., 2009; Styles & Radloff, 2001), no contexto de um doutoramento, o que permite um processo mais sereno e sem traumas. Em termos de conteúdo, esta pesquisa destaca algumas perspetivas relevantes. Um dos temas a que deve ser dada prioridade nas formações para desenvolvimento profissional de docentes é a inteligência emocional, um processo de autoconhecimento, de se colocar em causa. Este é o primeiro passo necessário para que alguém que atingiu um determinado nível na carreira possa questionar a prática vigente, ou seja, combata a cristalização das práticas pedagógicas. A discussão sobre autorregulação permitirá que os orientadores realmente guiem e contribuam para o progresso dos doutorandos (Manathunga & Goozée, 2007), em vez de se concentrarem apenas na sua carreira. Mais do que conhecimento da área de atuação, estes precisam de treinar e desenvolver perícias de orientação. Isto corrobora o que outros estudos comprovam: que existe uma ligação direta entre a qualidade dos orientadores e a taxa de sucesso dos doutorandos, conduzindo ao inevitável caminho da formação dos orientadores (Emilsson & Johnsson, 2007). Nesse sentido, para desenvolver habilidades em determinada área, é necessária formação formal ou informal. É importante desenvolver espaços de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das cinco facetas apresentadas, mesmo com formatos diferentes: educação formal com planos curriculares mais ou menos extensos (curta ou longa duração); workshops focados em temas específicos; comunidades de prática; ou processos de supervisão e mentoria para supervisores em início de carreira.

REFERÊNCIAS

- Abiddin, N. Z., Hassan, A., & Ahmad, A. R. (2009). Research Student Supervision: An Approach to Good Supervisory Practice. *The Open Education Journal*, 2, 11–16.
- Almeida, M. M. de. (2020). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspetivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–22. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250008>
- Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 599–616. <https://doi.org/10.1348/0007099042376436>
- Christersson, C., & Staaf, P. (2019). Promoting active learning in universities: Thematic Peer Group Report. *Learning & Teaching*, Paper#5(January), 1–12. Obtido de www.eua.eu
- Cruz Tomé, M. Á. de la. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331(2003), 35–66.
- de Kleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.556717>
- Emilsson, U. M., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research and Development*, 26(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/07294360701310797>
- Esteves, M. (2011). *Modos de implicação dos professores na docência universitária*.
- Gonçalves, S. F., Sanches, T., Batista, M., Duarte, C., & Miranda, J. (2021). Ph.D. Supervision: Doctoral Students Perceptions, Expectations and Needs. *EDULEARN21 Proceedings*, 1, 11701–11708. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.2446>

- Halse, C. (2011). «Becoming a supervisor»: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535–555. <https://doi.org/10.1080/03075070500249161>
- Kam, B. H. (1997). Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34(1), 81–103. <https://doi.org/10.1023/a:1002946922952>
- Kiley, M., & Mullins, G. (2005). Supervisors' conceptions of research: What are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00313830500109550>
- Lee, A. M. (2008). Developing effective supervisors: Concepts of research. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 680–693. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v21i4.25690>
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Manathunga, C., & Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the «always/already» autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309–322. <https://doi.org/10.1080/13562510701278658>
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15–27.
- Paré, A. (2011). Speaking of writing: Supervisory feedback and the dissertation. Em *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators* (pp. 59–74). Dordrecht: Springer.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/03075070220119986c>
- Styles, I., & Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: Student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 97–106. <https://doi.org/10.1080/03098770020030533>
- Taylor, S., Kiley, M., & Humphrey, R. (2018). *A handbook for doctoral supervisors* (2nd ed.). London: Routledge.

OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Washington Candido de OLIVEIRA

Universidade de Brasília – UnB
washington@washingtoncandido.com.br

Fernando Luiz Araújo SOBRINHO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
flasobrinho@gmail.com

Resumo: Os contextos de aprendizagem deste século XXI demandam estratégias para viabilizar o ato de aprender. A aprendizagem com o uso das tecnologias ligadas à internet está entre as preocupações na educação, pois é de importância fundamental para o sujeito; contudo, carece romper com os modelos tradicionais do modo como se ensina. Essa mudança de foco, quanto à maneira de ensinar, deu novo rumo ao ensino, em especial ao de Geografia. Justifica-se esta pesquisa para compreender os determinantes da aprendizagem que levam o sujeito à autoaprendizagem e a busca da superação das limitações que devem estar presentes no ato de aprender. O objetivo principal deste trabalho é investigar os componentes que envolvem a aprendizagem e que estejam envolvidos com o uso das tecnologias digitais, além de desenvolver atividades de pesquisa para investigar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação no campo da Geografia com o objetivo de apoiar, instrumentalizar e apontar caminhos para que a geografia escolar seja um instrumento para educação. Para atender a necessidade de se mapear metodologias no processo ensino-aprendizagem foram realizadas entrevistas com professores e alunos da rede pública do Distrito Federal, embasadas no método de abordagem qualitativo, e foi utilizado o grupo focal para ordenar as informações e resultados obtidos. Preliminarmente, tem-se como resultado que cada recurso midiático empregado com a tecnologia digital contém características estruturais específicas e níveis de diálogos possíveis, os quais interferem no nível da distância transacional segundo a concepção epistemológica e a respectiva abordagem pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Geografia, Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Dentro da perspectiva do ensino de Geografia, vários modelos de escolarização já foram experimentados na escola brasileira. Ao se fazer um breve histórico, a década de 1970 foi marcada pelo predomínio da tendência em geografia baseada na fragmentação do conhecimento geográfico em que natureza, homem e economia eram vistos separadamente e de modo estanque. Assim, os conceitos eram vistos de forma fragmentada em que cada qual guardava sua lógica própria, isoladas uma da outra e de um contexto maior.

Os anos da década de 1980 foram marcados por um movimento de renovação no ensino da disciplina, esta apontava para a ineficiência da metodologia adotada anteriormente para a leitura de um espaço mais completo e complexo. Surgiu, com isto, uma Geografia com perspectivas de criticidade e voltada para o ensinar geografia mais completo numa perspectiva de processos de ensino aprendizagem do todo geográfico. Nesta nova metodologia de leitura do espaço, natureza, homem e economia estão de tal forma imbricados que dá ao homem condições de se ver como sujeito de sua história, da construção e leitura do espaço geográfico que o circunda.

Posto isto, a ciência Geografia no âmbito escolar transforma-se numa ferramenta de leitura e interpretação espacial denotando os problemas socioespaciais não somente no nível da denúncia, mas no processo de ensinar e aprender apreender as contradições em que o sujeito se envolve e se vê envolvido.

Assim, este artigo está centrado no desenvolvimento de estudo a cerca da ação pedagógica dos professores, de Geografia e de outras disciplinas, perante as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, nas salas de aula, em especial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Brasília-DF, Brasil.

A pesquisa tem como motivação os conceitos e princípios geográficos, estes voltados ao processo de ensino aprendizagem em que a geografia, em especial a escolar, é uma linguagem para leitura e a interpretação do espaço vivido. É no desenvolvimento deste trabalho que se fará um estudo conceitual e epistemológico de Geografia como linguagem no uso das TDICs no âmbito do ensino básico, no contexto de Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Neste sentido, a pesquisa aportará à construção de conhecimento, de maneira específica, a partir do uso das TDICs, da análise de autores, de pesquisadores num nível de doutorado e de grupos de pesquisa. De tal efeito, trabalhar-se-á de maneira colaborativa com distintos agentes das universidades e da SEEDF a fim de estabelecer relações acadêmicas em ambos os contextos, aportando dados que permitam dispor de um estado da arte acerca do domínio na área circunscrita à geografia escolar como linguagem e à educação colaborando na configuração do conhecimento no processo ensino-aprendizagem com o uso das TDICs.

Expõe-se de forma breve a importância de escrever sobre a contribuição da Geografia para o processo de alfabetização com a linguagem geográfica. Nos últimos anos, estudos sistemáticos foram realizados à procura de orientações para uma compreensão dos processos didáticos necessários ao ensino de geografia voltado para a construção de conhecimentos para os alunos e pelos alunos. Deste modo, a Geografia torna-se sempre atual e passa ser uma referência importante para práticas educativas. A tarefa não seria, tão somente, a de analisar as obras de geografia, como muitos de seus estudiosos e especialistas têm feito, mas a de destacar alguns elementos que podem ajudar a refletir sobre práticas educativas de geografia, dentre os elementos está o uso das TDICs.

Com o uso das TDICs podemos ampliar espaço das salas de aula, conhecendo não apenas o pequeno mundo em que se vive, mas buscando novos conceitos, linguagens e expressões. Trazendo novas metodologias de ensino, as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle.

Assim sendo, em meio a complexidade do ensinar-aprender, faz-se necessário a busca de novas metodologias de ensino, e a tecnologia, como a internet, por exemplo, traz grandes possibilidades que gera diferentes maneiras de se ensinar. Deste modo, é preciso que os envolvidos pelo processo de ensino e aprendizagem busquem conhecer as TDICs.

Portanto, objetiva-se neste trabalho desenvolver atividades de pesquisa para investigar e analisar os componentes que envolvem a aprendizagem e que estejam envolvidos com o uso das TDICs na educação no campo da Geografia com o objetivo de apoiar, instrumentalizar e apontar caminhos para que a geografia escolar seja um instrumento para educação, nos mais diferentes níveis de atuação e nas mais diversas realidades de escolaridade.

Assim, entende-se que o uso das TDICs no processo de escolarização é, também, um produtor de conhecimento, tendo como premissa constante questionar, criticar, posicionar-se em relação a

alguém ou alguma coisa e conhecer-se no sentido de inserir-se no contexto do lugar de vivência e das imbricações deste lugar com o espaço vivido.

Este trabalho se propõe a fomentar questões pedagógicas. Apresentar-se-á uma leitura particular de alguns aspectos do pensamento de autores da Geografia, com interesse mais direto para a metodologia do ensino, no caso a geografia escolar e outras disciplinares escolares. Para tanto, iniciar-se-á com uma síntese da teoria geográfica sobre o desenvolvimento dos processos de leitura e interpretação do espaço; em seguida, destacar-se-á alguns conceitos dessa teoria que são especialmente instrumentalizadores da análise dos processos educativos e de sua relação com o desenvolvimento do educando como sujeito de seus próprios processos e finalizar-se-á com a busca de especificar possíveis contribuições da geografia escolar para educação.

FUNDAMENTAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA À TEORIA

Geografia e Educação: a importância do uso das novas tecnologias e das novas maneiras de ensinar

A educação com a presença das tecnologias de informação e comunicação deve se orientar firmemente para as grandes mudanças que vem ocorrendo. O processo de formação da consciência das novas gerações está, de certo modo e numa certa medida, ligado às transformações tecnológicas, contudo a educação não acompanha, com a mesma velocidade, o avanço rápido das tecnologias, mas vem incorporando com mais evidência. Assim, as universidades, as escolas de ensino básico, professores como educadores e alunos devem se preparar para enfrentar as exigências destas novas tecnologias aplicadas à educação pois, têm dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) deve nortear os currículos de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do ensino básico das Unidades Federativas em todo o país. Posto assim a Base Nacional Comum Curricular – BNCC já contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

Conceituar e discutir educação nos remete à necessária reflexão sobre os desafios que estão colocados para mudar formas de pensar e de comportamento numa perspectiva contemporânea. Torna-se, cada vez mais, necessário pensar educação voltada para a vivência e a prática cotidiana do sujeito como forma de correção contínua do comportamento internalizado. Verifica-se uma diversidade de linguagens e a sociedade busca tecnologias cada vez mais avançada, explorando a aplicação de imagens, movimentos, artes, músicas, jogos, moldando um universo imaginário e real que dá significado aos conteúdos em sala de aula. Posto deste modo, verifica-se que há a busca de inserção de práticas de ensino que visam a melhora da qualidade na educação.

O processo de aprendizagem a partir da linguagem é, segundo Vygotsky (2000, p.11), “antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão ... que coadunava as funções da

comunicação e do pensamento ...”. Esse processo media as múltiplas compreensões do sujeito que interpreta e por sua vez está envolvido por seu horizonte socioespacial. Vygotsky (1984, pp.37-38) corrobora com esta ideia ao afirmar que “a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância”. A questão da percepção é bem ilustrada por Vygotsky (2014, p.26) ao afirmar que “qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si. (...) encontramos sempre as percepções externas e internas que são o fundamento da nossa experiência”.

Por exemplo, trabalhar com as tecnologias de forma interativa requer, dos sujeitos envolvidos, a responsabilidades de aperfeiçoar as compreensões sobre o mundo natural e cultural em que vivem, isto é, como afirmam Lapa, Lacerda e Coelho (2016, p.21), “a instantaneidade da comunicação, a conexão das pessoas por redes digitais, o acesso abundante à informação e a conhecimentos socialmente produzidos, esses são alguns dos aceleradores das relações dos indivíduos, com coisas e com pessoas, sem precedentes na história”. Neste ponto, a educação aguça as sensibilidades para uma leitura do mundo a partir do ponto de vista da Geografia e a aprendizagem é mediadora da construção social de novas sensibilidades com o desenvolvimento de novas habilidades. Assim a interpretação do mundo ou os sentidos para a vida não redundarão em ideias fossilizadas e fechadas, mas haverá sempre abertura para novas aprendizagens.

Deste modo é importante atentar, como outras áreas da organização social, a educação vivencia, continuamente, alterações de teorias e de práticas, tendo em vista adequá-la às modificações pelas quais passa a sociedade e as necessidades geradas pelos desafios da atualidade tecnológica. Considerando essa realidade, a educação é processo em permanente construção; feita de consensos e de contradições, de avanços e de recuos e qualquer renovação teórica e metodológica deve considerar seu caráter dinâmico.

Ao se considerar o caráter dinâmico da educação, a contribuição da Geografia está em desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em transformação constante e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Cabe ressaltar que as novas tecnologias trouxeram uma cultura digital, contudo esta abriga pequenas totalidades e seu significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações. Quanto ao desprovemento de fluxos de conhecimento Nóvoa enfatiza algo de muita importância relativo ao processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas,

A aprendizagem necessita também dos conhecimentos. E os conhecimentos, é preciso reconhecer, durante algum tempo foram uma espécie de paradigma ausente de muitas práticas pedagógicas. A melhor expressão que define isso é “aprender a aprender”, a ideia de que se poderia aprender num vazio de conhecimentos. É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. (2007, p.6)

Deste modo, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento destacando-se os acontecimentos que podem ser observados e localizados espacialmente e isto estabelece um constante exercício. Cavalcanti (1998), nos ajuda a entender que a participação dos alunos na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente

será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. Assim, Cavalcanti afirma,

Nesse sentido, os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar é que orientam a seleção e a organização de conteúdos para uma situação de ensino. No entanto, é o uso de um método de ensino adequado que pode viabilizar os resultados almejados. (1998, p. 25)

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população; o impacto da distribuição territorial em disputas; e a desigualdade socioeconômica da população em diferentes contextos urbanos e rurais.

A aprendizagem geográfica favorece, por exemplo, o reconhecimento das diversidades étnica e racial, as diferenças dos grupos sociais tendo como base os princípios éticos. Ela, também, estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais da ciência Geografia e da geografia escolar. Dentre as perspectivas levantadas, está a organização dos principais conceitos da Geografia, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o Espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: Território, Lugar, Região, Natureza e Paisagem. Quanto à operacionalidade dos conceitos, Carlos afirma,

A paisagem é uma forma histórica específica, que se explica por meio da sociedade que a produz, um produto da história das relações materiais dos homens que a cada momento adquire uma nova dimensão, é específica de um determinado estágio do processo de trabalho vinculado à reprodução do capital. (2012, p.85)

Assim, pensar as ações humanas e das sociedades por meio da relação com o espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem da Geografia. Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado se restringe apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

METODOLOGIA

Nesta parte do texto, tem-se aspectos ligados à metodologia utilizada para a realização da investigação proposta para este trabalho. Desenvolver atividades de pesquisa para investigar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação no campo da Geografia com o objetivo de apoiar, instrumentalizar e apontar caminhos para que a geografia escolar seja um instrumento para educação. Necessita-se mapear metodologias no processo ensino-aprendizagem para tanto, entrevistas com professores e alunos da rede pública do Distrito Federal embasada no método de abordagem qualitativo e se utilizará o grupo focal para ordenar as informações e resultados obtidos. Assim, a metodologia de recolha e análise dos dados será qualitativa com o objetivo de aprofundar-se na compreensão do fenômeno que se estuda. Nesta perspectiva, observou-se atentamente instrumentos para recolher os dados buscando apontar o que os sujeitos envolvidos percebem.

Metodologia para coleta dos dados, local da investigação e os sujeitos

Para a coleta dos dados, foram aplicados questionários a quinze professores e quinze alunos com perguntas abertas e fechadas pela plataforma digital Google utilizando a ferramenta Google Forms. Essa ferramenta online possibilita a investigação a um número elevado de sujeitos, embora o grupo focal foi a escolha para sistematizar e aplicar as perguntas fechadas e abertas, além das questões discursivas. Salienta-se que a plataforma possibilitou a coleta de dados que, embora quantitativos, serviu como um eficiente instrumento para análise qualitativa.

Importante destacar que se seguiu rigorosamente aos critérios estabelecidos pela SEEDF, Brasília-DF, Brasil. O contato com os docentes e os alunos ocorreu por vários meios, por exemplo: e-mails, por celulares realizando ligações e utilizando o WhatsApp. Este aplicativo é muito utilizado no Brasil, o que possibilitou a disponibilização do link de acesso ao Google Forms e a conferência dos dados. Assim, de modo objetivo e sem atrapalhar a rotina dos professores em suas aulas e nas escolas foram coletados dados de extrema importância para análise e conclusões deste trabalho.

No Brasil, o Distrito Federal é local da investigação, é o lugar geográfico onde se encontra a capital do país, Brasília. A cidade com seu Plano Piloto modernista, foi inaugurada em 21 de abril de 1960 e ela abriga escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, esta instituição oferece ensino básico para todo DF e entorno nos três turnos (matutino, vespertino e noturno); foi nas escolas da SEEDF onde se realizou a pesquisa.

Ao realizar pesquisa, focalizamos em 15 professores e 15 alunos do ensino básico e os dados são relativos ao ano letivo de 2021, último das atividades on line pois, em 2022 todas as aulas voltaram a ser presencial. A faixa etária dos alunos está entre 14 e 18 anos e a formação dos professores em termos de pós-graduação variou entre bacharéis com especialização e com mestrado.

Análise dos dados

Para esta análise deve ser considerado que se trata de um artigo, assim serão apresentados alguns dados coletados para interpretar. Os dados relativos aos professores e alunos referente ao uso das TDICs serão apresentados na forma de gráfico e foram selecionados para atender os objetivos deste trabalho. O gráfico 1 e o gráfico 2 a seguir denotam, respectivamente, a percepção dos alunos e dos professores em relação ao próprio aluno quanto ao acesso à internet e a equipamentos que são utilizados em atividades on line.

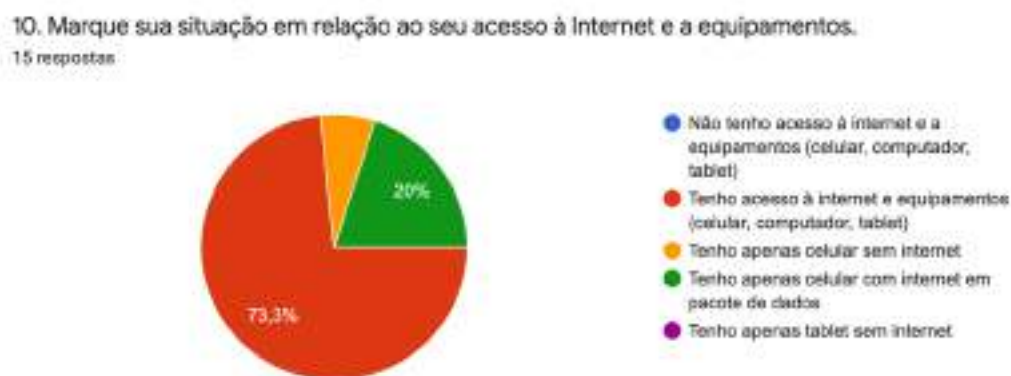


Gráfico 1: Acesso à internet e a equipamentos, percepção do aluno

19. Indique o nível de acesso à Internet e a equipamentos por parte da maioria dos estudantes.

15 respostas

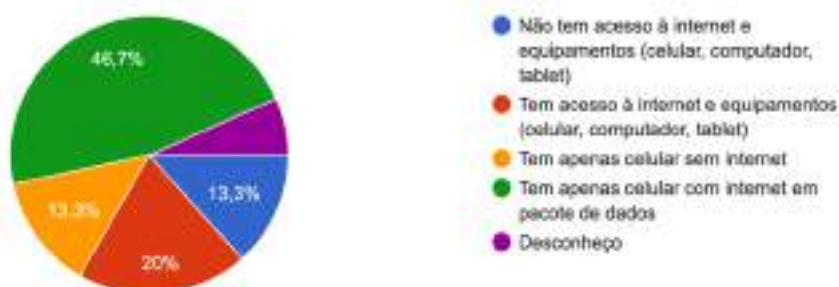


Gráfico 2: Acesso à internet e a equipamentos, percepção do professor.

As tecnologias como internet e equipamentos que auxiliam nas atividades on line para as atividades pedagógicas e sistematização do conhecimento, somado ao intenso uso por parte da sociedade que está tecnicamente mais moderna revelaram na pesquisa que as escolas ultrapassaram os seus muros e têm grandes possibilidades de estar nas casas. Veja os dados revelados no gráfico 1: 73,3% dos alunos afirmaram ter acesso à internet e a equipamentos como celular, tablet e computador; no gráfico 2, os professores afirmaram que 46,7% de seus alunos têm apenas celular com internet em pacotes de dados e 20% dos alunos têm acesso à internet e equipamentos (celular, tablet e computador). Assim, a partir dos resultados verificou-se que houve o aumento expressivo no uso de tecnologias que possibilitam e facilitam o processo de ensino aprendizagem com as TDICs.

Dentre as possibilidades para inserção de recursos tecnológico para a otimização do processo ensino aprendizagem com o ensino remoto para a comunicação a pesquisa revelou que o aplicativo WhatsApp, celulares e e-mails são os mais utilizados pela comunidade escolar. No gráfico 3 a seguir, pesquisa realizada entre os alunos revela que 66,7% da comunidade escolar utilizam o celular e 40% utilizam aplicativos de mensagem; no gráfico 4, pesquisa entre os professores confirmaram o revelado na pesquisa com os alunos, isto é, 73,3% da comunidade escolar utilizam os celulares e e-mails, e 86,7% utilizam aplicativos de mensagens. Veja os gráficos a seguir.

6. Como se dá a comunicação com a comunidade escolar (professores, diretor, colegas)?

15 respostas

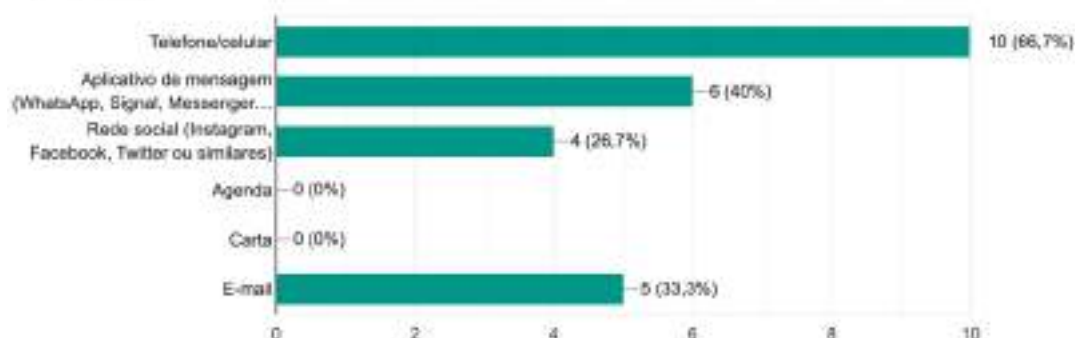


Gráfico 3: Comunicação com a comunidade escolar, percepção dos alunos.

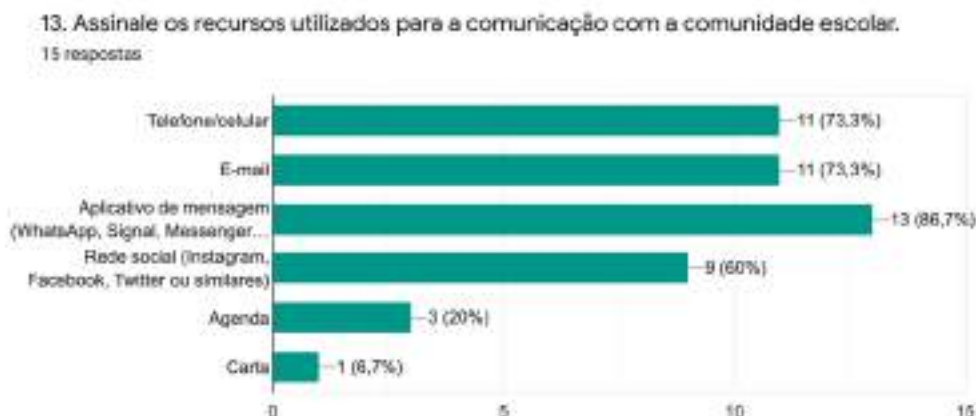


Gráfico 4: Comunicação com a comunidade escolar, percepção dos professores.

Verificou-se que a utilização das TDICs no processo de ensino aprendizagem se ampliou em várias dimensões. Houve com esta modificação no processo de comunicação e informação o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Claro que há limites e várias dificuldades, embora a pesquisa não tenha sido direcionada para detectar as dificuldades, mas, sim as mudanças e as melhorias; há dificuldades identificadas nas conversas informais com os professores, por exemplo: há escolas que não estão aparelhadas para o uso das TDICs, há professores que não receberam formação e alguns desconheciam algumas ferramentas.

Com efeito, a aplicação de tecnologias no ensino e na aprendizagem foi ampliada em diferentes dimensões com a disseminação do uso de internet, esta um meio de mobilizar o desenvolvimento de competências e habilidades, desde manipular corretamente os softwares até o apoio para incentivos de níveis de pensamento do concreto ao abstrato. No entanto, há limites e dificuldades nesse processo; por exemplo, alguns professores apresentam dificuldades em utilizar as TDICs como recurso para trabalhar os currículos escolares, pois não receberam formação e desconhecem as ferramentas existentes; nem todas as instituições de ensino disponibilizam plataformas e oferecem serviços de suporte e apoio para programação de aulas com o emprego de tecnologias. Mesmo os alunos, também informalmente, têm suas dificuldades pois, embora mais íntimos com as TDICs dado ao uso entre eles mesmos para comunicação, não têm o hábito de utilizar a tecnologia como um meio de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa constata-se que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs não fazem parte dos currículos escolares, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleçam como temas transversais na educação. Este fato está ligado ao vício do conteudismo tradicional nas salas de aula.

Percebeu-se, também, que o uso das TDICs no ensino de geografia para o ensino básico requer adequações para a melhor compreensão dos alunos e que considere o desenvolvimento social. Mediar o conhecimento, valorizando as condições cognitivas prévias em relação aos aspectos geográficos e, fundamentalmente, relacionar contextos vividos, questionar situações e refletir criticamente sobre elas deve ser de responsabilidade dos professores. Deste modo, a utilização das

TDICs no ensino de geografia permite ensinar de maneira contextual questões do cotidiano partindo do lugar de morada para o mundo.

O aluno com conhecimento das tecnologias digitais terá condições de adquirir mais informações a partir de pesquisas na internet, de se comunicar mais e processar os dados obtidos, absorver mais conhecimento e ampliar a sua interatividade. Os recursos tecnológicos existem e como fato inegável precisam ser utilizados para algo que vai além entretenimento e no caso das escolas e, em especial, no caso da geografia escolar, estabelecer uma educação de qualidade buscando uma percepção crítica que ofereça caminhos para a transformação do atual sistema educacional que possibilite o conhecimento numa perspectiva crítica e reflexiva. Assim, os alunos podem criar, juntamente com os docentes, dinâmicas positivas, solidárias e que possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal contextualizado em suas espacialidades locais e globais.

REFERÊNCIAS

- Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2018. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades*.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>
- Carlos. A. F. A. (org.) et al. (2012). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.
- Cavalcanti, L.S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Lapa, A. B. L., Lacerda, A. L., & Coelho, I. C. (2018). *A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos*. Inclusão Social, 10(1). Recuperado de <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4170>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sinpro SP
https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Vygotsky, L.S. (1982). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A construção do Pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins fontes.
- Vygotsky, L.S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins fontes

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE): CAMINHOS PARA ATENDER AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cristiana Marinho da Costa
Instituto Federal De Pernambuco (IFPE)
cmcmarinhos@gmail.com

Maria Das Neves Silva
Universidade De Lisboa
maria_neves2009@hotmail.com

Ana Clara Passareli De Meira
FACULDADE ESTÁCIO BRASIL
anapassarelim@gmail.com

Resumo: Diante da crise civilizatória que se encontra a sociedade atual em virtude dos múltiplos problemas socioambientais, humanitário, pandêmico, climático, político, econômico, social, cultural, entre outros. Somos levados a repensar a práxis educacional em que permeiam: carência de afeto, empatia e sensibilidade nas relações interpessoais no âmbito escolar e social de uma maneira geral. Na busca pelas finalidades da educação e no que essa educação contemporânea possa contribuir para atitudes e valores no cenário atual. Assim como seria o formato de processos formativos docentes que atendesse a essas demandas tão emergentes, baseado em produções científicas e práticas educativas atuais trazemos por contribuição as Competências Socioemocionais na Educação objetivando apontar para práticas educativas e processos formativos docentes pautados nessas competências.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Práxis Educacional; Formação Docente; Educação para o Século XXI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES FACE AOS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Diante da crise civilizatória que se encontra a sociedade atual em virtude dos múltiplos problemas socioambientais, humanitário, pandêmico, climático, político, econômico, social, cultural, entre outros.

Somos levados a repensar a práxis educacional em que permeiam: carência de afeto, empatia e sensibilidade nas relações interpessoais no âmbito escolar e social de uma maneira geral.

Numa busca pelas finalidades da educação e no que essa educação contemporânea possa contribuir para atitudes e valores no cenário atual. Assim como seria o formato de processos formativos docentes que atendesse a essas demandas tão emergentes, baseado em produções científicas e práticas educativas atuais trazemos por contribuição as Competências Socioemocionais na Educação objetivando apontar para práticas educativas e processos formativos docentes pautados nessas competências.

As competências socioemocionais (CSE) caracterizam-se como um conjunto de habilidades que promovem autorregulação de sentimentos, espírito de equipe, resiliência, empatia para atuar na sua vida social e profissional levando o indivíduo a conviver com as diferenças, aberto a novas experiências, entre outras habilidades que unidas podem contribuir para uma sociedade muito melhor.

Na contemporaneidade não é admissível reduzir a aprendizagem do aluno somente à avaliação e mensurações cognitivas, pois os alunos são seres humanos com emoções que se conectam com professores, amigos de sala, família. (Abed, 2016).

As competências socioemocionais permitem desenvolver nos indivíduos habilidades para gerenciar, autorregular emoções numa proposta de empatia, espírito de equipe, solidariedade, resiliência, ética, cidadania. Valores esses tão desejáveis nas redes de relações e necessários nos dias atuais.

A metodologia foi baseada em pesquisas bibliográficas, documentais, através do viés qualitativo com abordagem no “estado do conhecimento”. A abordagem do tema vem sendo fortalecida por vários autores, servindo de fundamentação teórica na maioria das produções analisadas nessa pesquisa, entre esses destacam-se: Goleman (2011), Bisquerra (2000), Casassus (2009), Gonsalves (2015).

Nos discentes as pesquisas apontam a inserção de vivências que possibilitem: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia, empoderar-se e criatividade endossando que o lúdico prevaleça através de jogos, histórias, desenhos e dinâmicas em sala de aula. Além de contribuírem de forma positiva para um ambiente favorável através da regulação e autogestão dos sentimentos com intenção de promover uma cultura de respeito, tolerância e paz.

No processo formativo docente destacam-se vieses das Competências Socioemocionais que possam viabilizar: autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa, contextos teórico-metodológicos pautados em vieses mais humanísticos e menos racional e burocráticos.

REFERÊNCIAS

- Abed, A L, Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 25, 8-27.
- Bisquerra, R . A. (2000). *Educación Emocional y Bienstar*. Espanã. Wolter Kluwer Educación.
- Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora.
- Goleman, D.(2011). *Inteligência emocional*; tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro:Objetiva.
- Gonsalves, E. P. (2015). *Educação e emoções*. Campinas: Alínea.

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

“Um dos grandes males que nos aconteceu foi a arrogância do controle, a arrogância do saber, a arrogância de que nós resolvemos tudo. Não podemos substituir a arrogância de um otimismo idiota pela arrogância de um pessimismo sem esperança. Temos de ter um otimismo crítico, um otimismo ativo, um otimismo transformador, um otimismo voluntarista. Temos de acreditar no futuro através de atos que acompanhem e realizam as palavras”

Soromenho-Marques, 2020