



INVESTIGAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO  
E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

**ATAS DO SEMINÁRIO**



## ATAS DO SEMINÁRIO

Dar asas ao saber: Investigação, construção de conhecimento  
e práticas profissionais

5 e 6 de março de 2021

### Comissão organizadora e científica

Ana Maria Boavida  
Ana Maria Pessoa  
António Vasconcelos  
Carla Cibebe Figueiredo  
Fernando Santos  
Maria José Freire  
Maria Leonor Saraiva  
Miguel Figueiredo  
Orlando César  
Pedro Felício  
Sofia Figueira

### Apoio

### Imagem da capa (logótipo)

Maria Ramos

### Design gráfico

Miguel Figueiredo  
Pedro Felício

### Editor

Instituto Politécnico de Setúbal

### ISBN

978-989-53236-1-6

### Autor

CiEF-IPS Centro de investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal

### Suporte

Eletrónico (PDF / PDF/A)





## Índice

<b>Nota de abertura</b>	<b>5</b>
<b>Programa</b>	<b>9</b>
<b>Conferência de abertura</b>	
Como se constrói o conhecimento científico?	13
<i>Mónica Bettencourt Dias</i>	
Comentário	23
<i>Leonor Saraiva</i>	
<b>Comunicações</b>	
Investigação em história local como ferramenta pedagógica no ensino superior – «Dossiê de Memórias Feira de Sant’iago»	28
<i>Ana Alcântara</i>	
Investigar: ofício que se ensina, se aprende e se partilha	37
<i>Ana Pessoa, Alcina Dourado, Rui Capelo, Carolina Luz, Ana Rita Coelho, Sandro Cordeiro, Mariana Pombo</i>	
Avaliação da literacia científica: revisão sistemática de literatura	48
<i>Marcelo Alves Coppi, Isabel Fialho, Marília Cid</i>	
A investigação no currículo da formação de animadores socioculturais	56
<i>Isaura Pedro, Filipe Fialho, Catarina Delgado, Carla Cibele Figueiredo</i>	
Investigação em arte e design, contextos transdisciplinares e práticas profissionais	66
<i>Teresa Matos Pereira, Sandra Pereira Antunes</i>	
A construção do conhecimento profissional de professores: uma revisão sistemática de literatura	78
<i>Ana Arcadinho, Assunção Folque, Conceição Leal da Costa</i>	
Formação de animadores socioculturais: breve reflexão em torno de uma experiência no ensino superior	88
<i>Joana Campos, Laurence Vohlgemuth, Cristina Cruz</i>	
Saberes e práticas de inclusão e equidade em escolas portuguesas: dois estudos de caso	94
<i>Maria Adelina Manuel, Luzia Lima-Rodrigues</i>	
Laboratórios de uma identidade profissional	113
<i>Mafalda Eiró-Gomes, Ana Raposo</i>	
A filosofia Lean em ambiente escolar: um caso prático de implementação	125



<i>Nuno Palma, João Moura</i>	
5 chaves para uma construção de conhecimento com significado no ensino superior <i>Albertina Raposo, Isabel Abreu dos Santos, Anabela Durão, Marinez de Oliveira Xavier, Lia Vasconcelos</i>	136
Educação pela arte: educação emocional para a inclusão de todos no processo escolar <i>Ana C. Santos Siqueira, Luzia Lima-Rodrigues</i>	146
O projeto artístico-pedagógico como meio de pensar e construir a aprendizagem <i>Joana Ferreira, Joana Matos</i>	157
Investigação remota de emergência em educação: excertos da história de vida de uma investigadora em confinamento <i>Maria Adelina Manuel, Luzia Lima-Rodrigues</i>	165
“Basta dar asas que eles voam!”: o Desenho Universal para a aprendizagem no ensino superior, durante a pandemia de covid-19. <i>Luzia Lima-Rodrigues</i>	172
Estudo sobre a perceção dos alunos da licenciatura em gestão de recursos humanos sobre o ensino a distância adotado na sequência da pandemia covid-19 <i>Vera Mónica Ribeiro Fonseca, Maria Manuela Alves</i>	179
O impacto da pandemia numa escola superior de educação: as perceções dos estudantes <i>Bianor Valente, Ana Gama, Ana Antunes, Sandra Miranda</i>	191
Estágio à distância: uma aventura pedagógica e dialógica na formação de professoras/es <i>Elisabete X. Gomes, Catarina Silva</i>	200
Vamos Scratchar juntos? <i>João Vítor Torres, Miguel Figueiredo, João Grácio, Helena Romano</i>	200
“Zoomdrama”: a utilização do sociodrama como metodologia de ensino em tempos de confinamento <i>Luzia Lima-Rodrigues</i>	222
<b>Cartaz de divulgação</b>	230



### *Nota de abertura*

O Seminário Dar asas ao saber – Investigação, construção de saberes e práticas profissionais foi organizado pelo Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal (CiEF-IPS). Este seminário retomou uma prática desta escola que se traduz na valorização da investigação enquanto atividade enriquecedora dos processos formativos, em qualquer grau de ensino, sobretudo no ensino superior. Após a criação do centro de investigação em 2016, foram-se criando as condições para vir a alojar anualmente um seminário desta natureza, em que se procura conferir visibilidade ao trabalho desenvolvido. O seminário englobou projetos de investigação (processos, metodologias e resultados), testemunhos e experiências desenvolvidos quer por investigadores em linhas de trabalho próprias de centros de investigação, quer construídos por profissionais no terreno, no decurso de processos formativos associados ao exercício de variadas profissões. Embora este objetivo permaneça como a trave-mestra dos seminários que se venham a realizar de ora em diante, haverá anualmente uma temática que permita aglutinar os trabalhos de investigação e/ou as reflexões em curso, colocando em diálogo diferentes mundos, distintas gerações, investigadores com graus de experiência variados e áreas de saber distintas.

Assim, atendendo a que no ano de 2020 assistimos à introdução de um novo (ou recuperado) léxico no domínio público, polarizado por um vocabulário ligado à saúde pública, pandemia, confinamento, surto, onda, imunidade, sentimos que era a própria Ciência que estava sob os holofotes da humanidade. Aos olhos da opinião pública ela aparecia simultaneamente tão relevante quanto questionável, pois, para quem não a pratica, ela está associada mais à certeza do que à dúvida, mais à resposta do que à interrogação. Entendemos assim ser pertinente refletir sobre que lugar ocupa, nas nossas vidas, o contacto com a ciência, sobre o modo como a vemos, interpretamos, construímos e mobilizamos para as nossas práticas de vida quotidiana e, em particular, para as práticas profissionais. E foi este o mote do Seminário, inicialmente delineado para decorrer em 2020, mas que tendo em conta as circunstâncias sanitárias originadas pela pandemia provocada pelo coronavírus SARS-Cov-2, decorreu numa modalidade totalmente a distância, nos dias 5 e 6 de março de 2021.



Assumiu-se que o seu programa deveria contar com contributos de tipo diferenciado, numa pluralidade de formas de intervenção, comunicação e partilha, desde a conferência plenária, a painéis temáticos, oficinas, apresentação de comunicações livres e de pósteres, sujeitos a linhas temáticas enquadradas pelo tema global do seminário. Em concreto, decorreu uma conferência plenária intitulada “Como se constrói o conhecimento científico” proferida por Mónica Bettencourt Dias, Diretora do Instituto Gulbenkian de Ciência. Seguiram-se dois painéis plenários. No primeiro, organizado a partir da interrogação “ Na investigação vale tudo?”, participaram respetivamente Anabela Marques (Escola Superior de Tecnologia do Barreiro do Instituto Politécnico de Setúbal), Diogo Monteiro (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria) e João Figueira (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, jornalista e Diretor do jornal online Sinal Aberto, sob moderação de Filipa Subtil (Escola Superior de Comunicação do Instituto Politécnico de Lisboa). O segundo painel plenário abordou o tema “Práticas investigativas em Contextos de Formação”, contando com a apresentação de duas investigações em curso denominadas respetivamente “Projeto Reason” (por Fátima Mendes e Célia Mendes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal) e a investigação “Como ensinam os professores?” (Maria do Céu Roldão, da Universidade Católica Portuguesa) e ainda o projeto Nacional de Educação Pelos Pares (PNEP) – “Sexualidade e prevenção VIH/SIDA e outras ISTs” da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a SIDA” – FPCCSIDA (Júlia Morgado e Mafalda Branco), sob moderação de Ana Luísa Pires (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal). As oficinas de Literacia Científica foram quatro: “Comunicação em Ciência” (por Joana Sousa, do Gabinete de Comunicação da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa); “Entender a ciência a partir de artigos científicos” (por Sílvia Ferreira, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal); “O amplo campo das fontes de informação: tipologia, função e credibilidade” (por Orlando César, do CiEF) e “Publicação em revistas científicas” (por Lidia Marôpo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/CiEF). Relativamente às comunicações livres foram submetidas, aprovadas e apresentadas 33, em torno dos quatro eixos temáticos considerados: (1) Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas; (2) Outros modos de entender a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?!; (3) Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais e (4) Média: um barómetro do estado da democracia. De salientar que o primeiro eixo contou com praticamente o dobro das apresentações dos outros e que o último foi o que, em termos numéricos, obteve menor expressividade. Estas comunicações decorreram em paralelo, distribuídas em 7 salas. Foram ainda apresentados 6 pósteres (em 2 eixos temáticos), sequencialmente, numa sala única.

O seminário contou com 220 inscritos de vários países e oriundos de várias instituições (sobretudo do ensino superior), com destaque para Portugal, seguido do Brasil. Entre as



instituições de ensino superior destacaram-se os Institutos Politécnicos e, entre estes, prevaleceram os situados mais a sul do país (Setúbal, Lisboa, Évora, Beja).

As atas que disponibilizamos à comunidade científica, sob a forma de uma publicação digital, só parcialmente refletem a riqueza do seminário, uma vez que foram submetidos textos correspondentes a 20 das 33 comunicações. Relativamente aos painéis plenários, pela sua natureza, não foi equacionada a sua inserção em texto nas atas, tendo sido também essa a opção relativamente às oficinas. No que diz respeito à conferência, uma vez que proferida por uma única oradora, foi possível contar com a transcrição e validação da mesma pela autora, pelo que considerámos que seria interessante e pertinente fazê-la constar desta publicação. Assim, as atas iniciam-se com a conferência plenária, seguida das comunicações escritas organizadas por eixo temático.

Agradece-se todas as participações que tornaram o seminário possível e o esforço redobrado daqueles que também contribuíram com o seu texto para as atas, já que o formato escrito é sempre um legado importante para memória futura. Consideramos ainda que como todos estes processos são também de aprendizagem para quem os constrói, no próximo seminário certamente faremos melhor.

A Comissão Científica do Seminário “Dar Asas ao Saber 2021”



---

# *PROGRAMA*

---





## Programa

### 5 de março, sexta-feira

14:15> Abertura da sala

14:30 – 15:00 > Sessão de Abertura

Carla Cibebe Figueiredo, Coordenadora do Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal

Maria das Dores Meira, Presidente da Câmara Municipal de Setúbal

Pedro Dominginhos, Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal

15:00 – 16:00 > Conferência plenária “Como se constrói o conhecimento científico?”

Mónica Bettencourt Dias, Diretora do Instituto Gulbenkian de Ciência

Moderação:

Susana Piçarra, Coordenadora Institucional da Unidade de Apoio à Inovação, Investigação e Desenvolvimento e Empreendedorismo do Instituto Politécnico de Setúbal

Comentário:

Leonor Saraiva, Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal

16:15 – 17:45 > Painel plenário “Na investigação vale tudo?”

Primeiro, a curiosidade e a pergunta. Depois, a arquitetura do projeto que irá orientar a investigação. Metodologia e técnicas são pilares que sustentam a construção de novo conhecimento. Será possível saltar alguma etapa? E quais as escolhas que se faz para encetar o caminho? Que métodos?

Anabela Marques, Escola Superior de Tecnologia do Barreiro do Instituto Politécnico de Setúbal

Diogo Monteiro, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

João Figueira, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, jornalista e Diretor do jornal online Sinal Aberto



Moderação:

Filipa Subtil, Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa

17:45 – 18:00 > Intervalo

18:00 > Apresentação de pósteres

### 6 de março, sábado

9:30 – 10:45 > Painel plenário “Práticas investigativas em contextos de formação”

É, hoje, amplamente consensual a ideia de que há uma íntima relação entre investigação e formação. Que contornos pode assumir esta relação? O que entendemos por práticas investigativas? E por contextos de formação? Neste painel procurar-se-á criar um fórum favorável à partilha de projetos com características diferenciadas bem como à análise de perspetivas sobre relações entre investigação e formação a partir das vozes de intervenientes em projetos que neles assumiram papéis e funções diversificadas.

Fátima Mendes e Célia Mestre, projeto “Reason”, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Júlia Morgado e Mafalda Branco, projeto Nacional de Educação Pelos Pares (PNEP) - “Sexualidade e prevenção VIH/SIDA e outras ISTs” da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA" - FPCCSIDA.

Maria do Céu Roldão, projeto “Como ensinam os professores?”, Universidade Católica Portuguesa.

Moderação:

Ana Luísa Oliveira Pires, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

10:45 – 11:00 > Intervalo

11:00 – 13:00 > Oficinas de literacia científica

Comunicação em ciência

A transposição do discurso do conhecimento científico e tecnológico para o discurso de divulgação/comunicação a públicos diferenciados.

Dinamizadora:

Joana Sousa, Gabinete de Comunicação da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa



### Entender a ciência a partir de artigos científicos

A publicação de artigos científicos é uma das etapas essenciais para a divulgação da ciência. Nesta oficina, pretende-se fazer uma análise crítica de artigos científicos recentes sobre temas em debate na sociedade.

Dinamizadora:

Sílvia Ferreira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

O amplo campo das fontes de informação: tipologia, função e credibilidade

As fontes são um instrumento essencial à pesquisa de informação. Constituem a hipótese de representar a diversidade de conhecimentos produzidos no mundo.

Dinamizador:

Orlando César, Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal

Publicação em revistas científicas

O que são as revistas indexadas? O que são as bases de dados e como funcionam? O que são as métricas de publicação, de autor e de artigo/capítulo/livro? O que são os Quartis (Q1, Q2, Q3 e Q4)? Quais são os desafios para a publicação científica? Nosso objetivo é responder a estas e outras questões pertinentes sobre o funcionamento do concorrido mundo das revistas científicas.

Dinamizadora:

Lídia Marôpo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

13:00 – 14:30 > Almoço

14:30 – 16:30 > Comunicações

Espaço dedicado à apresentação de comunicações autopropostas subordinadas aos eixos temáticos abaixo indicados e que se realizarão em paralelo.

Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas.

Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais.

Outros modos de exercer a profissão. O que aprendemos com o ensino remoto?

Media: um barómetro do estado da democracia.

16:45 > Encerramento

António Vasconcelos, Coordenador do Centro de Investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal



Cristina Gomes da Silva, Diretora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Susana Piçarra, Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal

---

## *CONFERÊNCIA DE ABERTURA*

---



## Como se constrói o conhecimento científico?

*Mónica Bettencourt Dias*, Diretora do Instituto Gulbenkian de Ciência

Obrigada. É um prazer estar aqui. Muito obrigada pelo convite e parabéns pela iniciativa. Nesta altura do campeonato, as pessoas já estão muito fartas de conferências zoom. Parabéns por resistirem e ainda estarem curiosos por terem mais conhecimento à vossa frente. Vou partilhar o meu ecrã. E tem sempre piada estar na ESE de Setúbal onde costumava ir com a minha mãe, Ana Maria Bettencourt, já há bastante tempo... E onde já é o meu segundo seminário. Gosto muito. Apesar de ser cientista acho que a coisa mais importante que se pode fazer no mundo é ser professor porque é ensinar as próximas gerações. O futuro do nosso planeta está nas vossas mãos, por isso acho muito importante estarmos aqui em conjunto e juntarmos a ciência à educação, porque é muito importante as pessoas prepararem-se para o futuro e, a ciência, também faz parte da preparação do futuro.

Hoje venho aqui falar desta questão: “Conquistas da ciência e tecnologia”. É, no fundo, a relação entre a ciência e a sociedade. Hoje em dia, quando olhamos para o mundo que nos rodeia, é impressionante ver que a nossa esperança de vida mais do que duplicou no século passado. Coisas que eram parte do universo da imaginação, como a chegada à Lua, fazem parte da nossa vida hoje em dia, mais recentemente a chegada a Marte. Coisas como prever o nosso código genético, e prever parte do nosso futuro ou a nossa suscetibilidade a doenças, através do nosso código genético, também já é uma realidade e é algo que se pode fazer já há bastante tempo e mais do que nunca utilizado a nível da medicina personalizada. A redução das doenças através das vacinas, e esperamos que este exemplo da polio [gráfico projetado], de utilização da vacina e redução do número de casos, seja uma boa esperança para aquilo que nós vamos ver com a COVID no futuro. Parece que sim, pelos resultados que estão a sair nos diversos países onde já há



maior taxa de vacinação, como Israel. E, mais recentemente, outras conquistas que ainda não fazem parte do nosso dia-a-dia, mas que podem vir a revolucionar o nosso mundo, como a questão da edição genética [Crispr] que foi prémio Nobel o ano passado. É maravilhoso como o estudo da maneira como as bactérias se podem defender, ou da imunidade das bactérias, levou a ferramentas que nos permitem manipular o nosso código genético e, assim, alterar o código genético e alterar a suscetibilidade a certas doenças que pessoas com certas mutações possam ter e, muitas, muitas outras coisas.

A velocidade da nossa investigação. Algo que alguém fazia em 4 anos agora pode fazer num ou dois meses. É impressionante ver as implicações desta tecnologia [Crispr] que surgiu de investigação que tinha a ver com bactérias e agora tem implicações para todo o mundo. Mas, também, o facto de sermos cada vez mais capazes de gerar novos seres vivos - a parte da Biologia sintética. Quando queremos pensar na colonização de novos mundos, é muito importante pensar de que organismos é que podemos precisar para a colonização desses novos mundos e, realmente, aquilo que conhecemos da Biologia, hoje em dia, permite-nos preparar essa realidade do futuro. E muitas outras coisas, desde a teleportação, a invisibilidade e aquilo que a inteligência artificial nos permite fazer.

Nós vimos a velocidade da investigação a acontecer, neste ano passado, com tudo o que foi feito no âmbito desta doença, desta pandemia. No contexto do HIV/SIDA, demorou-se dois anos a ter a sequência do vírus. Desta vez, no SARSCOV2, demorou-se três semanas, nem tanto, a ter a sequência deste vírus. A velocidade com que se fez agora comparado com a do primeiro SARS também é brutal: aqui, demorou seis meses para ter os primeiros detalhes genéticos e, desta vez, passado pouco tempo tivemos o primeiro teste diagnóstico (a 22 de janeiro) e logo nessa altura a BioNTech, a empresa que está a trabalhar com a Pfizer numa das vacinas, começou a trabalhar na vacina porque já tinha a sequência [genética do vírus]. Nós já sabíamos, do [estudo do] primeiro SARS, qual era a proteína de interação do vírus com o ser humano e, portanto, qual era a proteína que podia dar mais suscetibilidade ao vírus e que é necessária para essa interação. Bloquear com os anticorpos essa proteína permite-nos bloquear a entrada do vírus nas células. Logo aí, em janeiro, começaram a trabalhar na vacina e, como sabem, os primeiros ensaios clínicos, começaram por volta de julho. Não o primeiro ensaio clínico, mas já o de fase 3, e, em novembro, já estavam a pedir para ter a certificação da vacina, para poder entrar no mercado e começar a ser utilizada. Isto foi uma velocidade impressionante, ... estas vacinas de mRNA. O próprio mRNA foi um conceito que surgiu nos anos sessenta, a parte da sequenciação dos vírus e dos genomas vem muito para trás, de Sanger, são técnicas que vêm da investigação já há muito tempo. Há muita investigação de trás disto e a investigação tem tido um impacto enorme e, neste último ano, pôde-se ver esse impacto no dia-a-dia das pessoas. Houve um estudo, que saiu ontem ou anteontem, de



análise da atitude das pessoas perante a ciência e, realmente, durante o ano passado, a atitude tornou-se mais positiva perante a ciência.

Esta relação entre conhecimento e tecnologia é, também, muito importante. Sidney Brennan que era do Advisory Board do Instituto Gulbenkian de Ciência (adiante designado por IGC), e que nos ajudou imenso e ajudou também o I3S no Porto, foi a pessoa que pensou primeiro no mRNA, que é a técnica a ser utilizada agora nalgumas vacinas, como as das Pfizer e da Moderna. Ele dizia que não havia conhecimento sem tecnologia e que a tecnologia gera conhecimento, e o conhecimento gera tecnologia. Este ciclo positivo a acelerar cada vez mais, leva a que, cada vez mais, o nosso mundo seja feito de ciência, seja feito de tecnologia. De tal forma que, hoje, quando olhamos para o mundo que nos rodeia, não há, para aquilo que fazemos, maneira de pensar o mundo sem tecnologia. Todos os dias as pessoas têm de tomar decisões baseadas na ciência e na tecnologia, portanto não faz sentido que não haja exposição das pessoas a pensar de uma forma mais científica e a perceber como podem tomar decisões de uma forma mais científica. Como tomar essas decisões? Onde ir buscar a informação necessária para tomar essas decisões? Seja de ser vacinado, seja dos riscos dos alimentos geneticamente modificados (OGMs), seja da alteração climática - e a posição em relação à alteração climática, seja em medicina personalizada e em várias outras questões. E a questão que eu acho muito importante e, como cientista é muito importante pensarmos nisso, é como lidar com este mundo em mudança e se, como cidadãos, estamos preparados para fazer escolhas racionais.

Isto leva-nos ao papel da ciência e da sua relação com a sociedade. Já não é como está aqui representada, a “torre de marfim” [imagem projetada], em que os cientistas estavam separados do mundo que os rodeava. Vemos diferentes modelos da comunicação da ciência para o público em geral, e estes modelos têm evoluído muito com o tempo e estamos a aprender cada vez mais, como cientistas, como comunicar com o público. Se calhar não interessa estar a debitar conhecimento, porque isso não serve para nada às pessoas. No fundo, temos de tentar cada vez mais dialogar com as pessoas e perceber a perspetiva das pessoas. Afinal, são essas pessoas que financiam a ciência que fazemos e é muito importante ter diferentes perspetivas na ciência que fazemos para decidir melhor como fazer a nossa ciência, por que caminhos levar a nossa ciência. No fundo, para levar a ciência a ser parte do nosso dia-a-dia e a ser parte do dia-a-dia de toda a gente. Mas eu acho que ainda há muitas questões a resolver, ainda temos de fazer bastantes estudos, e muitos com cientistas sociais, sobre como é a melhor forma de levar a ciência às pessoas, quais são as melhores formas de comunicar.

Nós, agora, estamos a discutir várias questões internas, dentro do próprio instituto [IGC], nomeadamente como comunicar a ciência que fazemos, porque a ciência que fazemos é muito focada no futuro. Nós dizemos que resolvemos hoje os desafios de amanhã - aquilo que nós



pensamos no futuro, é o que chamamos a ciência fundamental - mas é uma ciência mais difícil de comunicar e a questão é: como é que nós comunicamos essa ciência às pessoas? Agora, vamos também envolver Focus groups para pensar como comunicar esta ciência, porque não é trivial. É muito mais fácil comunicar algo muito aplicado, como a cura do cancro ou de alguma outra doença. Por exemplo, nesta pandemia tornou-se muito fácil comunicar várias coisas diferentes, porque podem ter uma concretização muito imediata. Mas não é o mesmo quando pensamos em tudo o que está de trás desta vacina, da sequenciação do vírus e por aí fora. Todas estas investigações são investigações muito mais fundamentais e mais difíceis de comunicar e, na realidade, com implicações muito grandes. Por exemplo, quando houve a primeira pandemia da SARS em 2002, chegou mesmo a haver ensaios clínicos iniciais para desenvolver vacinas e tudo isso foi parado porque se resolveu a questão, parou a pandemia e, portanto, não houve mais financiamento porque já não era imediato. No entanto, o facto de ter havido aquela investigação foi essencial porque os ensaios clínicos da fase 1 foram feitos nessa altura. Desta vez [SARSCOV2], já foi utilizado o conhecimento que havia daquela vez, para podermos passar para a fase seguinte, porque sabíamos que era um vírus parecido que ia utilizar a mesma proteína como alvo.

Esta questão da importância da investigação que continua, e não é só focada no presente, é crítica. Se nessa altura, tivéssemos continuado a investigar pensando que, no mundo em que estamos, cada vez é mais provável, com o ser humano a invadir novos ambientes, que haja vírus que saltem [a barreira da espécie] e que tenhamos novas pandemias. É muito importante prepararmo-nos para elas, mesmo que elas não estejam hoje aqui. E, portanto, se tivéssemos continuado a fazer esses ensaios, a vacina provavelmente ainda tinha sido mais rápida e, provavelmente, não teríamos deixado chegar as coisas ao estado a que chegaram, porque teríamos estudado mais estes vírus. Esta questão do que é [conhecimento] imediato e do que é o conhecimento mais fundamental para perceber o mundo que nos rodeia, independentemente de ser um problema na altura ou não, para mim é uma questão crítica de comunicação de ciência com a sociedade, porque leva a implicações muito grandes, em geral, no seu financiamento. E como é que fazemos este conhecimento chegar, seja ao público em geral, seja às escolas, é uma questão muito crítica que temos de resolver para o futuro.

Em relação a esta ciência e à construção da ciência, há algo muito interessante e que também foi completamente visível neste ano que passou: é a questão de como é que a ciência é feita. Nós, normalmente, estávamos habituados a ver as descobertas da ciência já validadas. Em ciência, normalmente, o que temos é: fazemos uma descoberta, escrevemos um artigo com esta descoberta, submetemos o artigo para revisão. Aliás, é o mesmo em questões de educação. Vocês também têm as vossas revistas tal como nós temos a nossa, também submetem os vossos artigos e também têm o sistema de revisão por pares. A revisão por pares não é um sistema perfeito. Há pessoas que são demasiado críticas e negativas, e não construtivas no processo, mas a ideia, no





fundo, é que com esta avaliação por pares há uma crítica que é feita, o trabalho é melhorado e quando sai para o público em geral, é um trabalho que está melhorado e já foi visto por várias pessoas.

No entanto, no contexto desta pandemia, não foi isso que aconteceu. Sabia-se muito pouco e, quando as pessoas tinham alguma coisa que achavam que podia fazer uma diferença, punham esta comunicação cá fora, porque nós utilizamos, hoje em dia, cada vez mais arquivos onde se podem depositar os artigos mesmo antes de serem revistos, e isso levou a alterações. Alterações, na medicação que era feita, nomeadamente no caso da hidroxicloroquina, usada no tratamento da malária, num ensaio clínico porque mostrava que podia ter benefícios e esse ensaio clínico tinha imensos problemas. Mas a verdade é que foi aplicada nos nossos hospitais, deu-se [aos doentes] durante bastante tempo, e sabe-se que não se devia ter dado porque não tinha benefícios. Inclusivamente, o Presidente do Brasil disse que ia tomar [hidroxicloroquina] e por aí fora. Isto para dizer que as pessoas não estão habituadas a que o processo científico seja um processo que não tem imediatamente uma resposta e tem de ser discutido por pares e, mesmo assim, pode ser questionado mais tarde, porque nunca temos uma certeza absoluta. No fundo, questionando por vários lados, pondo em causa de vários lados aquilo que estamos a fazer, podemos achar que estamos mais próximo da verdade, mas nunca temos a certeza de que estamos próximos da verdade, porque pode ser uma tecnologia diferente que permite fazer uma experiência completamente diferente e questionar aquilo que nós achávamos que era a verdade.

Como Einstein dizia: “Nenhuma experiência prova que estou correto; ao contrário, uma experiência é suficiente para mostrar que estou errado”. E quando Karl Popper afirmava que uma teoria tem de ser falsificável, ou seja, a ideia que nós temos de pôr a nossa teoria cá fora e tem de haver maneiras de questionar essa teoria e de poder falsificá-la para mostrar se ela está errada ou se está mais perto de ser verdade, sendo certo de que nós nunca poderemos ter a certeza que é verdade. Mas eu acho que a reflexão sobre esta questão, mesmo do ponto de vista da educação, é muito importante para que as pessoas percebam que o conhecimento científico é um conhecimento construído e vai sendo construído ao longo do tempo. Para isso, podem-se dar vários exemplos, como a questão do sistema solar e das várias visões sobre o sistema solar, como a questão da evolução das espécies, discutindo com os alunos como é que este conhecimento é feito e evolui ao longo do tempo, realçando que qualquer conhecimento novo pode ser questionado. Ao perceber isso, nós também percebermos, como aconteceu agora durante pandemia, que não se pode ter logo a resposta toda [ao problema] e uma resposta que se tem, numa certa altura, é uma aproximação melhor, mas pode não ser a final. E, se calhar, evita desapontamentos, porque as pessoas, a certa altura, ouviam: agora disseram isto, ah, lá vêm os cientistas dizer uma coisa completamente diferente, e agora vêm dizer outra coisa completamente diferente, ... e quase pode desacreditar a própria ciência do ponto de vista do que a ciência faz,



porque as pessoas não estão habituadas ao processo [científico]. Mais do que o conhecimento em si, é muito importante passar às pessoas, aos cidadãos e às crianças, como é que o processo científico funciona, como é que o conhecimento científico é construído, e também com estes exemplos da história [da ciência] que são tão importantes.

Olhando para aquilo que se tem estado a passar [diapositivo], eu acho que é fantástica a motivação do lado da ciência para resolver esta pandemia. Motivação da ciência e não só da ciência, de todos os setores da sociedade: a capacidade de reação e de proatividade. Falando a nível de Portugal, é de realçar a importância do investimento que se fez ao longo do tempo na ciência, nas pessoas da ciência, no conhecimento e nas infraestruturas que temos na ciência. Foram estes cientistas, com o conhecimento que já tinham do código genético, de sequenciar o código genético e com as próprias infraestruturas que têm, que permitiram juntarmo-nos e termos feito os testes diagnóstico. Neste momento, a sequenciação do vírus para sabermos quais as variantes que estão em circulação e, assim, perceber ou antever o que se possa passar do ponto de vista da transmissibilidade da doença ou da efetividade das vacinas.

É muito importante este investimento que tem estado a haver em ciência, e que deveria ser maior, para criar esta capacidade de reação do lado da ciência e dos cientistas. Por outro lado, isto também nos mostrou que há um gap muito grande entre a ciência e a sociedade no facto de haver desinformação e dificuldade em lidar com o risco, dificuldade em lidar com esta falta de certeza que temos e que está associada com o processo científico. No início, houve a questão do brufeno, a da hidroxicloroquina e, finalmente, a dexametasona que está a funcionar. A questão das máscaras foi outra e, ainda, a questão das modelações da pandemia. Há várias questões muito importantes a considerar e que se refletem muito no que se tem estado a passar na própria pandemia.

Um outro aspeto do conhecimento científico que eu acho muito importante é a questão da interdisciplinaridade. Como sabem, cada vez mais o conhecimento científico é feito por equipas que trazem perspetivas muito diferentes. Se queremos dar passos a sério, e não só o próximo passito, para resolver os problemas, precisamos de pessoas que vejam o assunto de uma forma completamente diferente e tragam novas soluções. E, nesse sentido, esta pandemia é um exemplo desta necessidade. Quando falamos agora no desconfinamento precisamos dos cientistas que fazem a modelação dos números, precisamos dos cientistas que pensam nas vacinas, precisamos de pessoas que trabalham educação e que saibam o que a gente pode fazer e não pode fazer nas escolas e das consequências para os miúdos. Precisamos dos psicólogos, das pessoas que trabalham em comportamento para saber como é que as pessoas vão reagir ou não e que tipo de estímulo dar às pessoas para elas seguirem as regras. Tudo isto é altamente multidisciplinar ou interdisciplinar e daí a necessidade de, não só ouvir os peritos na sua voz



individual, mas ter equipas multidisciplinares que se encontrem, discutem entre si e depois dão uma opinião mais informada para os governos poderem seguir.

Esta necessidade da ciência estar mais próxima de todos é algo muito importante e eu acho que as instituições de ciência e de educação têm de refletir como fazer isto. O nosso papel, e falo agora como IGC, não é só de fazer a melhor ciência, que é extremamente importante para nos preparar para o futuro, mas também de como nos aproximarmos mais da sociedade e de como pôr a ciência no centro da sociedade. A ciência tem de estar mesmo no centro, na ligação com os hospitais, na ligação com a tomada de decisão, na ligação com as escolas e na ligação com as indústrias. A ciência tem de estar mesmo central, para que todos os processos sejam baseados na ciência e para que as tomadas de decisão sejam feitas de uma forma racional e baseadas, quando possível, num processo mais científico e racional. Aqui [diapositivo] coloco várias questões muito importantes: a questão da comunicação - como fazer esta comunicação de risco que tem sido tão importante ao longo da pandemia. A questão da educação: como fazer a educação para o pensamento mais crítico e participativo. A questão da inclusividade: como levar a ciência a todos, como se aproxima a ciência à própria decisão. Finalmente, como promover a ligação da ciência às empresas e hospitais, como ter canais facilitadores e coordenados para esta ligação ser parte do nosso dia-a-dia e, para que, se houver situações como a da pandemia, estes canais possam ser ainda mais ativados e promover a coordenação necessária em casos como este.

A ciência de todos para todos [diapositivo] é algo que é fundamental e, que nós, dentro do IGC, tentamos fazer. Vou dar só alguns exemplos e depois podemos discutir isso, se quiserem. Já há muito tempo que o IGC tem atividades educativas para estudantes de todos os níveis de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Superior e para os professores (podem ver no nosso website). Desde sempre, temos idas de cientistas às escolas e visitas de estudo ao IGC. Os estudantes têm de tomar a decisão sobre os cursos que querem fazer, por isso temos iniciativas de JobShadowing e os estudantes podem vir ao IGC, agora de forma virtual, ver o que fazemos e o que é isto de ser cientista. Oferecemos formação de professores e “Dias Abertos” para o ensino superior. Temos recursos educativos, em português, disponibilizados à comunidade escolar através do website Ciência em Três: protocolos de atividades experimentais, vídeos de animação, tutoriais, vídeos com experiências para os mais novos fazerem em casa. E, agora, juntamente com a Câmara Municipal de Oeiras e o ITQB (Instituto de Tecnologia Química e Biológica), aqui ao lado [do IGC], temos várias iniciativas no formato digital.

O envolvimento público em ciência a vários níveis. Um dos níveis mais giro, além do “Dia Aberto”, é a presença do nosso instituto em festivais de música. No “Dia Aberto”, temos as pessoas que vêm cá visitar o IGC porque já estão mais abertas à ciência e curiosas com a ciência.... Nos festivais de música, expõe-se a ciência a pessoas que não estavam tão abertas à ciência, mas



às vezes têm de “matar” uns minutos, e como temos lá o stand do IGC, é isso que vão fazer. Quero dar o exemplo de uma das atividades que fizemos este ano no “Dia Aberto” - não podia ser aberto, tinha de ser fechado por causa da pandemia. Se visitarem o nosso site veem que agora temos uma visita virtual (têm de fazer em Google Chrome). Podem visitar as nossas iniciativas COVID [a visita virtual é apresentada pela conferencista], podem ver vários dos nossos cientistas a falar. Temos o nosso auditório onde têm todas as iniciativas para crianças e para professores. Podem escolher o que querem ver e são imediatamente levados para lá. Aqui [um laboratório de investigação], é a nossa “sala das moscas”, onde podem entrar e ver como é que as pessoas trabalham com os diversos modelos animais. Toda a visita acontece à volta de um problema que é levantado por um cientista-mistério e a pessoa tem de resolver durante a visita virtual. Esta visita é uma boa atividade para fazer com alunos das escolas, mesmo com alunos relativamente novos. Eu fiz com a minha filha de oito anos e acho que dá para fazer a partir dessa idade.

Um outro projeto educacional é o “Lab in a Box”. O projeto foi inicialmente criado pelo IGC, para os PALOP, e agora com a Câmara de Oeiras é uma iniciativa muito grande em Oeiras e está a ser estendido a outros locais em Portugal. É um kit de atividades científicas, portátil, modular e de baixo custo, para implementar na sala de aula, e foi especialmente desenhado para fazer crescer nos alunos o deslumbramento e o respeito pelo meio que os rodeia, o espírito crítico e a curiosidade científica. Este kit foi adaptado a vários anos (há diferentes kits para diferentes anos) e adaptados ao currículo para que os professores explorem, em diferentes alturas do ano, essas aulas. O kit tem o Guia do Professor, recursos online (website: [labinabox.pt](http://labinabox.pt)), fóruns online e há ações de acompanhamento e formação de professores. Como eu disse, agora está muito focado em Oeiras porque estamos a criar esta versão inicial e Oeiras serve como um grande estudo-piloto, mas a ideia é depois, eventualmente, estender a outras partes do país. Já estamos em vários dos países PALOP, porque foi aí que tudo começou com o financiamento da MERCK Foundation.

Um outro projeto importante que temos é o da “Ciência Cidadã”. Não é só a ciência nas escolas, a ciência tem de ser para todos em diferentes alturas da vida. Este é um projeto conjunto com o ITQB e com a Câmara de Oeiras. A missão deste projeto é encarar a ciência como um ponto de partida para cidadãos bem informados, participativos nas suas comunidades e proativos na construção de um futuro saudável e sustentável. E, nas escolas, formar gerações futuras para serem agentes de mudança nas suas comunidades locais e globais. A primeira assembleia de cidadãos foi antes da pandemia. Juntaram-se cidadãos de Oeiras para discutir o que queriam fazer em ciência. A conclusão é que para eles era muito importante saber o que se estava a fazer aqui em Oeiras nas Instituições [IGC, ITQB], mas também saber mais sobre ciência. No fundo, a comunicação de ciência era o mais importante para eles. Podia-se fazer com ideias, com apps



relacionadas com a comunicação de ciência, para poderem andar por Oeiras e perceberem a ciência que os rodeia.

No âmbito da “Ciência Cidadã”, há o projeto da “Árvore de Carbono” que é um projeto de monitorização. Os sensores são feitos pelos próprios estudantes. Este projeto está a ser implementado em diferentes escolas com sensores diversos e em parceria com a InovLabs, e tem outcomes muito giros, como o caso de alunos de uma escola a criarem um projeto para monitorizar o CO2 dentro da sala de aula. O CO2 influencia o estado de cansaço das pessoas e, neste momento, também é muito importante saber se o ar está a ser suficientemente renovado ou não, por causa da pandemia. É uma ideia que está a funcionar muito bem e os miúdos estão superentusiasmados.

Para nós, outra questão muito importante é a da assimetria na excelência científica. Neste mapa [projetado] estamos a ver a distribuição muito assimétrica das publicações científicas no mundo. Ao longo do tempo, temos tido [IGC] vários projetos com os países de expressão portuguesa financiados pela Merck Family Foundation, em colaboração com o programa das parcerias para o desenvolvimento da Fundação Calouste Gulbenkian e o próprio “Lab in a Box” nas escolas, inicialmente só funcionava em Cabo Verde e agora noutros países. Esta atividade está inserida dentro do nosso centro para promover a colaboração (Gulbenkian Collaborative Centre) e temos várias atividades:

- Um programa de doutoramento para estes países [de expressão portuguesa] em que os estudantes tinham um ano inicial em Cabo Verde e depois podiam ir para diferentes países
- o Brasil, Portugal, alguns para a Holanda e outros para os EUA. Destina-se a formar pessoas [em Ciências da Vida], contribuindo para a excelência académica de novas gerações de investigadores e professores. Muitas destas pessoas estão a voltar aos seus países para ocuparem posições importantes.
- As bolsas António Coutinho (dedicadas a estudantes, professores e investigadores dos PALOP) para promover a investigação a vários níveis, desde o mestrado às licenças sabáticas.
- O “Lab in a Box”, de que já falei, faculta muitos protocolos de atividades experimentais ao nível da Biologia e da Física e está a ser implementado em várias escolas.
- O projeto “Lab in a Suitcase” (constituído por laboratórios utilitários, portáteis, com materiais feitos à medida, para a realização de experiências de biologia molecular e trabalho de campo temporário). A ideia base é a democratização da ciência. Hoje em dia, conseguimos fazer equipamento científico muito mais barato, usando, por exemplo, as impressoras 3D, e a ideia é este equipamento nos permitir levar a ciência às escolas e que



as pessoas possam aplicar nos seus próprios laboratórios, em Portugal, nos PALOP e em outros sítios. Temos um grande desenvolvimento a ser feito no IGC para termos equipamentos mais baratos.

Com todos estes projetos cobrimos várias áreas científicas. Temos, também, um podcast para a literacia científica que, agora na altura da COVID foi muito importante em vários destes países.

Outra questão importante é a ciência no apoio à decisão. Há vários países que têm Gabinetes de Apoio ao Parlamento/Governo em ciência e tecnologia. Não é o caso de Portugal onde, agora, foi formado um Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, mas tem uma função diferente. Estes Gabinetes são gabinetes permanentes de apoio à decisão política.

Para começar a finalizar, eu acho que há muitas coisas importantes para fazer a nível da educação formal e juntamente com os professores para as crianças serem mais críticas, criativas e proativas. A ciência necessita que as pessoas sejam criativas, que se critiquem umas às outras, têm de fazer apresentações e têm de ser proativas. O facto de se fazerem experiências nas escolas, terem de pensar nelas e de as apresentar, desenvolve imensas competências que são completamente transversais. E é muito importante fazer isto em tópicos que possam ter impacto local, são questões socialmente vivas, e que as próprias crianças possam apresentar na Câmara Municipal e por aí fora.

A “Ciência Cidadã” e a “Educação de adultos”, envolvendo a comunidade e tornando a ciência parte do dia-a-dia, como ela é (aproximar), com tópicos que possam ter impacto local e fóruns para promover a decisão informada, tal como estes fóruns do sítio do cidadão.

A “Ciência inclusiva”: cada vez mais criar redes, criar massa crítica, capacitar para fazer ciência em diversas partes do mundo, tornar a ciência mais acessível e barata. E, do lado dos cientistas, serem mais proativos, próximos e inclusivos, promovendo a inserção dos cientistas noutros ambientes: nas escolas, nas empresas, no parlamento e nos hospitais.

Sobre a questão, “Que ciência?”, já falei um bocadinho. Esta pandemia mostrou que muito do que conseguimos fazer foi baseado em ciência de longo prazo. Não foi, de repente, estalar os dedos e pondo muito dinheiro que conseguimos resolver o problema ... que ainda não está resolvido. Esta questão – abordar hoje os desafios de amanhã, é crítica e não é fácil de comunicar. É algo que é muito importante começar a transmitir, desde cedo, nas escolas e perceber a importância de investir no amanhã, que esta visão a longo prazo, é uma visão que tem riscos, porque investir a longo prazo tem riscos. Muitas vezes, investe-se em coisas que não têm solução e que não levam a lado nenhum. Mas aquilo que leva a algum lado é, também, aquilo que nos tira





desta pandemia. É preciso ser capaz de assumir esses riscos para posicionar a ciência mesmo no centro da sociedade, como afirmei no início.

Aqui, no IGC, graças a esta parceria com a Câmara de Oeiras, com a Merck Family Foundation e pelo facto de o Instituto ser parte da Fundação Gulbenkian, temos uma equipa muito multidisciplinar envolvida em vários eixos, seja na parte da relação com África seja na parte da “Ciência Cidadã”, seja no apoio às escolas e do “Lab in a Box”. Tudo isto é crítico e acho que a parceria entre as instituições de ciência e as de educação, como a vossa, é crítica para podermos levar avante esta missão de pôr a ciência no centro da sociedade.

Obrigada por me ouvirem.

## Comentário

*Leonor Saraiva*

É um prazer estar nesta conferência e comentar o trabalho da Professora Mónica Bettencourt Dias. Conheço a Professora Mónica desde os seus tempos de estudante de Bioquímica e tenho acompanhado, com enorme prazer, o seu percurso académico e, sobretudo, o seu percurso como cientista.

O IGC foi sempre uma referência para mim. Quando acabei o meu curso, nós ainda não sabíamos nada de biologia celular. Eu era professora de Biologia no Secundário e foi lá [IGC] que fiz, pela primeira vez, trabalho laboratorial com bactérias, num curso orientado pelo falecido professor Archer. Nesse tempo, praticamente não havia ciência em Portugal. De facto, houve um salto qualitativo enorme, como a Professora Mónica referiu e eu quero reforçar, desde o Ministério do Professor Mariano Gago, com o início do Programa Ciência Viva e com todos os desenvolvimentos que houve, a partir daí, na sociedade portuguesa.

Eu também tive a oportunidade de fazer, há anos, um minicurso de Comunicação de Ciência, dinamizado pela professora Mónica e outras cientistas do IGC. Porque nós, na Escola Superior de Educação – e desculpem “puxar a brasa à nossa sardinha” – também sempre tivemos uma enorme preocupação com a literacia científica. Não só temos disciplinas de comunicação de ciência no curso de Comunicação Social, como sempre tivemos a preocupação de oferecer disciplinas de alguma maneira viradas para a literacia científica como opções em diversos cursos, e



que continuam a existir. Quem quiser inscrever-se em unidades curriculares isoladas pode fazê-lo em disciplinas optativas ou formais de “Educação para a Saúde”, “Estudos Ambientais”, entre outras. Todas elas contribuem obviamente para a literacia científica.

Na época em que vivemos agora, a literacia científica na área da saúde e da medicina têm um impacto enorme [no dia-a-dia], como nós pudemos apreciar através dos exemplos apresentados na intervenção da professora Mónica. Eu pegava nas palavras da professora para tentar entusiasmar os professores a ajudarem as crianças a perceber como é que a ciência se constrói. Como nós já percebemos, neste último ano de pandemia – e podem crer que vamos ter ainda bastante tempo para olhar para ela e para a estudar – a história da pandemia só vai ser feita daqui a muito tempo, tal como aconteceu com a pandemia de 1918 [a pneumónica ou gripe espanhola] que só foi descrita muito tempo depois. Eu penso que é possível, para nós, ao trabalharmos com as crianças para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, tentarmos que elas consigam recolher informação fiável e de qualidade. Não serve para nada termos big data [se não forem úteis], porque no início da pandemia não serviam para coisa nenhuma, não estavam vocacionados... As pessoas iam às redes sociais à procura do que se dizia [sobre a pandemia], mas a informação era parcelar e esparsa nos vários países do mundo e não era fácil servir para fazer modelos matemáticos para a modelação da pandemia.

Há aqui algumas coisas muito importantes para nós percebermos a relação da ciência com a sociedade. Ao tentarmos levar a ciência para a sociedade e estabelecermos um diálogo multilateral entre as várias instituições sociais, políticas e económicas e os cientistas e as suas instituições, quer sejam universidades, quer sejam laboratórios, tem de haver alguma coisa que perpassa, que vá além do “quero isto agora e já”, ou seja, uma aplicação. No caso das vacinas [a aplicação] foi muito rápida, mas a ciência fundamental, a ciência que nos dá pistas sobre coisas que vão fazer falta mais tarde e vão permitir compreender o mundo e a realidade, muitas vezes, não parece servir para nada. Isto aconteceu com a cientista da BionTech [Özlem Türeci] que usou a técnica do RNA mensageiro para fabricar a vacina da Pfizer (a da Moderna usa o mesmo sistema). Há muito tempo, quando ela apresentou o seu trabalho ninguém deu importância ao assunto nem lhe deu emprego. Isto acontece muitas vezes.

Nós fomos à Lua no século passado, mas foram as leis de Newton, enunciadas no século XVII, que serviram para irmos à Lua. Porque é que não conseguimos ir à Lua [mais cedo]? Porque não tínhamos tecnologia, nem combustíveis, nem materiais. Este é um aspeto muito importante que eu queria reforçar: claro que é preciso investir na ciência, mas a sociedade não pode esperar que a ciência passe o tempo a fazer “coisinhas” para a sociedade aplicar. A maior parte das vezes é preciso muito tempo até que a ciência fundamental que se conseguiu construir, publicar e comunicar, venha a ter interesse ou alguma aplicação prática. Mas se não houvesse ciência





fundamental também não havia tecnologia e, como a Professora Mónica muito bem disse, a tecnologia, com a sua instrumentação cada vez mais precisa, sofisticada e eficaz, ajudou a construir mais ciência.

Quanto às nossas crianças, era bom que nós pensássemos que é extremamente importante tentar que elas aprendam algum conhecimento científico em contexto. Permitam-me dizer isto: apesar da pandemia ser uma coisa terrível, para mim, que sou de biologia e sempre adorei bioquímica, microbiologia e evolução, é fascinante ver o comportamento do vírus, o modo como aparecem as novas variantes, o não se saber o que é que elas vão fazer. E mais um pequeno detalhe: já repararam que nós somos as cobaias da última fase do estudo das vacinas? Ainda não houve tempo para saber qual é a imunidade criada pelas vacinas. Somos nós, a população que está a ser vacinada, as cobaias de um conhecimento que ainda é preciso adquirir sobre tudo isto: a duração da imunidade e o nível de imunidade que as variadíssimas pessoas vão tendo. Em biologia, cada ser vivo é um estudo de caso e, só nós, somos mais de sete mil milhões de seres vivos neste planeta.

Alguns aspetos da construção do conhecimento científico têm a ver diretamente com as características do trabalho científico que são estas: muitíssimo trabalho, como todos sabemos, tentar publicar, como a professora Mónica referiu, e, depois, ter humildade para aceitar as críticas, sujeitar-se à revisão pelos pares, recomeçar as vezes que forem necessárias, se os procedimentos foram postos em causa ou se não estão bem,... e, sobretudo, [os cientistas] terem motivação, persistência e resistência à frustração. Este é um problema que, a meu ver, também tem de ser tratado nas nossas sociedades. Se os jovens e as crianças não aprenderem a ter resistência à frustração, estão sempre à espera que a experiência “dê certo” na sala de aula. Caros colegas e futuros professores: por favor não queiram que as experiências “deem certo”, porque só as que “não dão certo” permitem desenvolver o pensamento crítico e perceber como é que os cientistas fazem ciência: voltar a fazer, repetir os procedimentos, etc.

Uma outra questão difícil no diálogo da ciência com a sociedade é o facto da ciência durante muitos anos estar fechada, não só na “Torre de Marfim”, mas também na academia. Neste momento, felizmente, com o trabalho dos laboratórios dilui-se essa distância. Não sei se já repararam que os cientistas não aparecem vestidos, nem como os políticos, nem como os locutores de televisão. Obviamente, os cientistas são diferentes: têm outro tipo de trabalho, têm de ir para o laboratório e vestir uma bata, ... não tem nada a ver. Até isto é importante explicar às crianças. Mas também é preciso desfazer o estereótipo do cientista como um maluquinho que está no laboratório com os cabelos em pé, no meio de provetas e retortas, como se verificou em muitos estudos.



Finalmente, queria dizer algo sobre uma frase de Lavoisier que encontrei quando andava a pensar nesta conferência. Mas, antes, ainda quero reforçar outros aspetos. O tempo da ciência é um tempo diferente, como o tempo da história é diferente do tempo da nossa vida do quotidiano. E se nós queremos ensinar ciência às crianças vamos ter de tentar associar o que elas já sabem - o conhecimento do senso comum, aquilo que trazem da sua experiência de vida, por pequena que seja, como a dos meninos do ensino primário - com o conhecimento científico. Obviamente, não é fácil fazer a ligação e temos de ter imenso cuidado com a linguagem. Foi exatamente este aspeto que referiu Lavoisier. Como todos se devem recordar, Lavoisier foi um químico [francês] do século XVIII que identificou e designou o gás oxigénio, e compreendeu e descreveu o seu papel nas combustões. A história da vida de Lavoisier é uma excelente maneira de começar a contar algumas histórias da ciência às crianças. Lavoisier viveu na época da Revolução Francesa. Ele era um bocadinho arrogante e queria ser melhor cientista do que todos os outros. Não foi só no seu trabalho que ele se baseou para fazer as suas descobertas sobre o oxigénio, mas também no trabalho de outros cientistas, como Priestley, e nada disse sobre as descobertas desses cientistas. Era uma pessoa pouco dada ao trabalho colaborativo, o que, neste momento, é praticamente impossível. Entretanto, aceitou um cargo de “Inspetor dos Impostos” e, depois, no meio dos terrores da Revolução Francesa acabou por ser guilhotinado. Mas, antes disso, deixou imenso trabalho com mérito. A frase dele, referida atrás, é: “Não se pode desenvolver a ciência, sem desenvolver a linguagem”. Naquele tempo a linguagem [científica] também já era figurativa, mas os cientistas não tinham os suportes de comunicação que nós temos atualmente. Naquele tempo, os cientistas estavam limitados porque escreviam em latim ou em grego e não em inglês ou em português, como nós. Lavoisier casou com uma senhora que o ajudou no seu trabalho. Primeiro porque, sendo francesa, sabia inglês. Depois, porque esta senhora era ilustradora, ou seja, na comunicação, passava da linguagem escrita à icónica para Lavoisier poder ilustrar melhor os seus estudos.

Muito obrigada pela vossa atenção!



---

# *COMUNICAÇÕES*

---



Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas

## INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR – «DOSSIÊ DE MEMÓRIAS FEIRA DE SANT’IAGO»

ALCÂNTARA, Ana

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal  
Instituto de História Contemporânea - NOVA FCSH (ana.alcantara@ese.ips.pt)

### Resumo

Neste texto apresenta-se uma prática pedagógica que tem como objetivo potenciar experiências de investigação e de formação aos/às estudantes da ESE-IPS nas áreas da História e Património, numa relação ativa com as comunidades e as memórias coletivas. A História local é espaço de interseção entre História e memória e um palco privilegiado para o envolvimento das comunidades com o território e a memória coletiva. Assumindo-se o local como referente para a apropriação do passado dos territórios e das gentes, mas também para a projeção futura das comunidades, o projeto «Dossiê de Memórias Feira de Sant’Iago» propõe desafiar estudantes do ensino superior a conceberem a investigação como potenciadora de conhecimento e de envolvimento comunitário. Baseada na pesquisa em periódicos locais e na recolha de história oral sobre a Feira de Sant’Iago (Setúbal) procura-se que se adquiram competências de investigação, mas, também, conhecimentos acerca da sociedade setubalense e da significância de uma práxis comunitária cíclica que, ao acontecer desde 1582, reflete evoluções históricas, sociais e culturais.

**Palavras-Chave:** Feira Sant’Iago; História local; Memória coletiva; Prática pedagógica; Setúbal

### Introdução

“A teoria sem prática é vazia e a prática sem teoria é cega.” (De Groof, 2019)

A História local revela-se na interseção permanente entre História e memória, podendo ser um espaço privilegiado de envolvimento das comunidades com o território e memórias coletivas. Através do conhecimento da História local, práticas sociais, culturais e acontecimentos cíclicos com significância de tradição na identidade coletiva, conferem um sentido de pertença às



populações atuais. Com acontecimentos de âmbito local a serem projetados como referências para a apropriação e conhecimento do passado dos territórios, das suas gentes e para a projeção futura das comunidades. Neste quadro, acontecimentos cíclicos vividos pelas comunidades refletem as alterações sociais, culturais, políticas e económicas ocorridas, mas também, enquadram a construção social do território que se foi transformando pelas vivências quotidianas e pelos momentos históricos.

A Feira de Sant’Iago de Setúbal, como repositório de “inumeráveis gestos herdados, confusamente acumulados, infinitamente repetidos” (Braudel, 1985, p.15) dos/as setubalenses, encarna esse valor de memória, tradição e espelho do devir histórico. Acontece anualmente na cidade desde que foi criada, por alvará régio em 1582, como “uma feira franca onde se vendessem todas e quaisquer mercadorias (...) que comesaria em véspera de Sant Iago Maior” (ADS, cód.ref. PT/ADSTB/PSS/APAC/N/0114, fl.3). No século XIX ganha, também, um cunho de acontecimento cultural, nomeadamente através da realização de bailes, atuações de bandas musicais, sociedades filarmónicas e grupos teatrais, etc... Entre o final do século XIX e o início do século XX “desapareceu a necessidade de as populações se abastecerem, durante os curtos dias de duração da feira (...). [E passou a ser frequentada] por distração ou para admirar as maravilhas do progresso moderno” (Junqueiro, 2018, p.15). Atualmente, é a festa da cidade por excelência.

A longevidade da Feira de Sant’Iago (ou de Santiago), associada ao facto de ter conhecido diferentes localizações, alterações de função e práticas sociais e culturais associadas, tem o potencial de atuar como referente para a apropriação das mudanças que ocorreram no território e comunidades setubalenses e nacionais nos últimos quatro séculos.

É na perspetiva de que a “diferença de cenário, diferença de objetivos, trazem a modificação nos costumes” (Junqueiro, 2018, p.16) e que o impacto de mudanças políticas, sociais e culturais locais e nacionais se refletem nas festividades locais cíclicas e nas representações da memória coletiva das comunidades que faz sentido usar a evolução da Feira de Sant’Iago como ferramenta pedagógica.

A propósito da proposta, dirigida pelo Gabinete de Feiras e Eventos da Câmara Municipal de Setúbal (GFE – CMS) à autora no início de 2020, para o desenvolvimento de um projeto de recolha de memórias relacionadas com este evento multiseccular do território sadino, através da realização de entrevistas para recolha de histórias e recordações da Feira de Sant’Iago, foi perspetivada a elaboração de uma prática pedagógica que potenciase experiência de investigação e formação dos/as estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS) nas áreas da História e do Património, numa relação ativa com a comunidade e a História local. Mas “a memória coletiva (...) é essencialmente mítica, deformada, anacrónica, [necessitando da] (...) informação histórica. (...) A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus



erros” (Le Goof, 1984, p.45). Como tal, entendeu-se aliar à recolha de memórias, cujo alcance não irá muito além dos anos 40 do século XX, o levantamento de notícias sobre o tema em jornais locais e a pesquisa documental em arquivos municipais, definindo-se o «Dossiê de Memórias Feira de Sant’Iago».

No âmbito da integração do projeto no trabalho académico desenvolvido ao longo do 1º semestre do ano letivo 2020-2021, esta investigação foi implementada em unidades curriculares cujas metodologias pedagógicas integram trabalho de campo e cujos objetivos de aprendizagem incluem a “compreensão, apreciação e avaliação crítica da História (...) portuguesa, da sua integração regional e mundial”, a mobilização de “literacias múltiplas na abordagens dos temas históricos” (Programa de “História Contemporânea e Cidadania”, 2020), a “compreensão dos mecanismos de apropriação do património e da herança histórica e sociocultural (...) interpretação de artefactos culturais no contexto da cultura popular portuguesa” (Programa de “História Cultura e Património”, 2020), em “contacto com populações e territórios” (Programa de “População e Território”, 2020).

Num quadro de aprendizagem desenrolado na ESE-IPS, onde se pretende que o desenvolvimento de competências académicas e científicas se alicerce também na investigação, no contacto com as comunidades e no entrosamento com a região, o projeto «Dossiê de Memórias Feira de Sant’Iago» constitui-se como uma prática pedagógica de investigação que pretende diversificar as competências dos/as estudantes. Isto porque, fomenta a experiência de investigação e formação através da recolha de memórias e de elementos da História setubalense, potenciando o conhecimento do território e o envolvimento ativo com a comunidade e instituições locais.

## Metodologia

“Arquivar os testemunhos facilita a passagem da Memória à História, coloca à disposição da comunidade as memórias particulares e, por acumulação sucessiva, permite a possibilidade de uma história que integra a diversidade das memórias existentes.” (Duclert, 2002, p.73 (tradução livre))

O quadro metodológico desta ferramenta pedagógica desenvolveu-se, em paralelo, de duas formas, consoante as competências a adquirir em cada uma das unidades curriculares.

1. A recolha de História oral, através da realização de entrevistas, foi desenvolvida em unidades curriculares dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais de Gestão de Turismo e Apoio à Gestão de Organizações Sociais. Nomeadamente, “História, Cultura e Património”, com a qual se



pretende a “aprendizagem de técnicas de investigação que permitam a problematização de temas ligados ao património” (Programa de “História Cultura e Património”, 2020), e “População e Território” cuja prática de “trabalho de campo [em] contacto com as populações locais” (Programa de “População e Território”, 2020) é um dos focos de desenvolvimento de aprendizagens.

Após abordagens teóricas relativas às metodologias de História Oral e aos processos da recolha de memórias e de histórias de vida por meio de entrevista, foi construída, coletivamente em aula, uma listagem de perguntas / guião de apoio às entrevistas semi-dirigidas a serem feitas pelos/as estudantes. Depois de determinada uma listagem de potenciais entrevistados – a partir de sugestões trazidas pelos/as estudantes e de um inventário prévio cedido pelo GFE-CMS - cada estudante empreendeu e transcreveu uma entrevista. Deste processo resultaram 53 entrevistas, contendo memórias de setubalenses, feirantes e visitantes de outros concelhos nascidos entre 1937 e 1999.

2. Os/as estudantes da unidade curricular de “História Contemporânea e Cidadania” da Licenciatura de Comunicação Social, na qual se pretende “desenvolver capacidades para utilizar os conhecimentos da História Contemporânea e mobilizar literacias múltiplas na abordagens dos temas históricos” e potenciar a “apropriação dos métodos próprios da investigação histórica” (Programa de “História Contemporânea e Cidadania”, 2020), fizeram o levantamento e análise de notícias relativas à Feira de Sant’Iago em jornais, editados em Setúbal disponíveis, na Biblioteca Municipal de Setúbal (BMS).

Foram identificados periódicos locais, publicados ao longo do século XX, com confirmada existência e possibilidade de consulta na BMS, e cada estudante ficou responsável de identificar e listar todas as notícias, crónicas, imagens, editais e anúncios relativos à Feira de Sant’Iago, publicados entre 1 de julho e 10 de setembro, de 2 anos consecutivos, num mesmo jornal. Concluído este levantamento, com base no que encontrou e tendo em conta o enquadramento político, social, cultural e económico, cada estudante desenvolveu um trabalho escrito com o retrato da Feira de Sant’Iago no período que analisou. A opção do método como abordar ou construir esse retrato de época ficou ao critério dos/as estudantes.

Deste processo resultou a listagem de informações jornalísticas, publicitárias e municipais relativas à realização da Feira publicadas nos periódicos «O Elmano» (1908-1915), «A voz da Mocidade» (1915-1916), «Correio do Sado» (1916), «A Propaganda» (1916-1918), «Ideia Nova» (1917), «Alvorada» (1917-1919), «O Setubalense» (1923-1991) e «O Distrito de Setúbal» (1951-1966) e a caracterização da Feira de Sant’Iago entre 1908 e 1991.





## Desenvolvimento

“A nossa experiência do presente depende em grande medida do nosso conhecimento do passado.” (Connerton, 1999, p.2)

As ferramentas específicas da investigação histórica permitem enfrentar e enquadrar as memórias. “Se para os setubalenses a sua cidade está, naturalmente, no centro das suas vidas” (Rito, 2020, p.9), a memória comum sobre a Feira de Sant’Iago é parte essencial da comunidade. Ainda assim, a recolha de memórias sem o enquadramento necessário de outras fontes, não serve de muito para fazer História. A imprensa local, como “instrumento comunicacional de partilha de informação [e parte importante na] (...) construção de uma moderna identidade urbana” (Soromenho-Marques, 2020, p.16) funciona como outro repositório e testemunha de acontecimentos, momentos e perceções que transformaram Setúbal, a região sadina e o país. É deste modo que, da articulação entre a História local e a e a memória coletiva a Feira de Sant’Iago tem a potencialidade de referente para o conhecimento do passado local em articulação com diferentes momentos histórico-políticos nacionais.



Figura 1: «Ideia Nova», 30/06/1917 (BMS)

Se para um dos entrevistados - Rogério Carvalho, setubalense nascido em 1937 - “a primeira lembrança [da Feira de Sant’Iago] é no Parque do Bonfim (...). Depois (...) passou para a Luísa Todi. (...) E agora [está] no Parque das Manteigadas.” O jornal «Ideia Nova», em 1917, diz-nos que a Feira do início do século XX acontecia na “Avenida Todi a partir do ribeiro do Livramento para o poente” (figura 1), mostrando que a transferência da localização Feira do parque do Bonfim para a Avenida Luísa Todi, no ano de 1953, não encarnava a modernização e a novidade apregoada pelo regime do Estado Novo, mas o regresso a uma localização anterior. Mostrando-se,





assim, a importância do confronto entre fontes orais e escritas para o conhecimento uma prática comunitária cíclica, das suas mudanças ao longo dos tempos, mas também de como as alterações históricas, sociais e culturais nacionais se refletiram nela. Simultaneamente, enquadramentos políticos específicos influenciaram a forma como são retratados os acontecimentos locais na imprensa. Por exemplo, “os saltimbancos que apareciam na Feira todos os anos” – entrevista de José Costa, nascido em 1945 em Setúbal – que povoam as memórias das crianças que iam à Feira nos anos de 1950/1960, não aparecem referidos nos jornais setubalenses que passavam pelo crivo dos Serviços de Censura do período salazarista. Reflexo de uma imprensa que se detinha quase exclusivamente na notícia de momentos mais institucionalizados e reveladores do carácter tradicionalista e conservador que o regime queria imprimir nesta festividade, como a “corrida de touros inaugurada pela Legião Portuguesa” anunciada n’«O Setubalense» de dia 24 de julho de 1953 (figura 2).

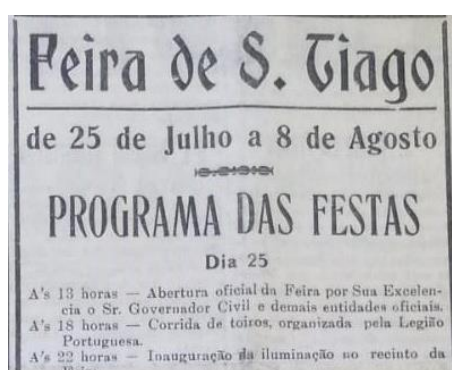


Figura 2: «O Setubalense», 24/07/1953 (BMS)

“As páginas amarelcidas do jornal guardam e libertam o mesmo rumor e fervilhar de tempos (...), lutas e anseios de mulheres e homens, crianças e velhos” (Soromenho-Marques, 2020, p.17) setubalenses que vivem momentos chave da História contemporânea portuguesa refletidas no discurso que emoldura esta festividade urbana. As páginas do jornal «O Setubalense» dedicadas à Feira de Sant’Iago, em 1974, são disso paradigma. Mostram em imagens, crónicas e reportagens “a primeira Feira da Liberdade” (O Setubalense, 20/07/1974, p.1) e refletem as marcas dum novo quotidiano de esperança e reivindicação permanente em inúmeras pequenas caixas de texto com palavras de ordem como “A Feira de Santiago é do Povo. Góza-a!” (O Setubalense, 30/07/1974, p.3), “Avante por uma feira progressista.” (O Setubalense, 30/07/1974, p.10), “Nova vida, nova feira de Sant’Iago. Caminhemos” (O Setubalense, 01/08/1974, p.3) ou aquelas que se reproduzem na figura 3.



Figura 3: O Setubalense, 28/07/1974 (BMS)

## Conclusões

“Diversas questões de fundo da história social (...) podem matizar-se ou até adquirir mais sentido quando se territorializam na esfera da casa, do bairro, da cidade inteira.” (Oyón, 1999, p.320 (tradução livre))

As marcas de diferentes processos, momentos históricos e sociais no espaço de uma cidade e na memória coletiva potenciam não só o conhecimento do território, mas também das vivências e comunidades que dele fizeram parte. A investigação em História local torna-se, deste modo, fundamental no desocultar da densidade histórica de sítios concretos e gentes específicas contribuindo “para o estabelecimento de laços entre as populações e os lugares, (...) espaços da vivência quotidiana” (Neto, 2010, p.69).

A Feira de Sant’Iago revela-se como espelho das mudanças políticas, sociais e culturais que ocorreram na sociedade setubalense e nacional. As alterações por que passou, nos espaços que ocupou, nas funções que teve, refletem as mudanças sociais, culturais, políticas e económicas no território e nas vivências.

Deste modo, o envolvimento de estudantes da ESE-IPS no projeto «Dossiê de Memórias Feira de Sant’Iago» procura desenvolver-se como uma ferramenta pedagógica que, através da prática, permita a apropriação de ferramentas de investigação e a aquisição de conhecimentos acerca de diferentes tempos e contextos históricos. Estudando a Feira Sant’Iago no período contemporâneo, através da análise de relatos na imprensa e da recolha de memórias, os/as envolvidos/as empreendem uma experiência de investigação e formação mas também a percepção de que a história política e social do período contemporâneo se revela fundamental para uma atuação social consciente e crítica no presente e a construção fundamentada de projetos de futuro.

Com base no trabalho desenvolvido ao longo do 1º semestre de 2020-2021, este projeto terá seguimento através do envolvimento de mais estudantes da ESE-IPS inscritos em unidades curriculares das áreas da História e Património, com a continuação da recolha de memórias e com a ampliação da pesquisa documental à inventariação e análise de cartazes depositados no Arquivo



Municipal de Setúbal e de fotografias, nomeadamente as integradas no Arquivo Fotográfico Américo Ribeiro.

### Referências bibliográficas

- Braudel, F. (1985). A Dinâmica do Capitalismo. Teorema
- Costa, A.A. (2011). História e Cronologia de Setúbal. 1248-1926. Estuário/Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Setúbal
- Connerton, P. (1999). Como as sociedades recordam. Celta
- De Groof, M. (2019). Agora sabemos que o colonialismo está vivo e esperneia. Marta Lança (entrevista). Público, 17/10/2019  
(<https://www.publico.pt/2019/10/19/culturaipsilon/noticia/sabemos-colonialismo-vivo-esperneia-1889934>)
- Duclert, V. (2002). Archives orales et recherche contemporaine. Une histoire en cours. Sociétés & Représentations. 13. Éditions de la Sorbonne. 69 – 86
- ESE-IPS (2020). Programa de “História Contemporânea e Cidadania”, licenciatura em Comunicação Social.
- ESE / ESCE-IPS (2020). Programa de “História Cultura e Património”, CTeSP em Gestão de Turismo.
- ESE / ESCE-IPS (2020). Programa de “População e Território”, CTeSP em Apoio à Gestão de Organizações Sociais.
- Junqueiro, A.; Mouro, C. (apres.) (2018). Setúbal nos meados do século XIX: através das minhas recordações. LASA-Liga dos Amigos de Setúbal e Azeitão
- Le Goff, J. (1984). Memória. Edições 70
- Neto, M.S. (2010). Percursos da História Local Portuguesa. Monografias e representações de identidades locais. J.M.Santos & A.S.Catana (coord.), Memória e história local: Atas do colóquio internacional. Palimage. 47-76
- Oyón, J. L. (1999). Obreros em la ciudad: Líneas de un proyecto de investigación en historia Urbana. Historia Contemporánea, nº 18. Departamento de Historia Contemporánea - Universidad del País Vasco. 317-345
- Rito, F.A. (2020). Introdução. Costa, A. A. (coord.), Setúbal no centro do mundo. 165 anos do jornal O Setubalense. O Setubalense. 9–11
- Soromenho-Marques, V. (2020). Prefácio. Costa, A. A. (coord.), Setúbal no centro do mundo. 165 anos do jornal O Setubalense. O Setubalense. 15 – 18
- Traverso, E. (2012). O passado, modos de usar. Edições Unipop



### Fontes

Biblioteca Municipal de Setúbal (BMS):

- Jornal «O Setubalense» - 20/07/1974; 24/07/1953; 28/07/1974; 30/07/1974; 01/08/1974.

- Jornal «Ideia Nova» - 30/06/1917.

Arquivo Distrital de Setúbal (ADS):

- Fundo Arquivo Pessoal de Almeida Carvalho, cód. Ref<sup>a</sup>. PT/ADSTB/PSS/APAC/N/0114, fl.3



Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas

## INVESTIGAR: OFÍCIO QUE SE ENSINA, SE APRENDE E SE PARTILHA

PESSOA<sup>1</sup>, Ana Maria; DOURADO<sup>2</sup>, Alcina; CAPELO<sup>3</sup>, Rui; LUZ<sup>4</sup>, Carolina; COELHO<sup>5</sup>, Ana Rita; CORDEIRO<sup>6</sup>, Sandro; POMBO<sup>7</sup>, Mariana

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) | CIEF | ana.pessoa@ese.ips.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) | CIEF | alcina.dourado@ese.ips.pt

<sup>3 4 5 6 7</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS)

### Resumo

Com esta comunicação pretendemos apresentar resultados preliminares do trabalho de investigação que temos vindo a desenvolver – 2017/18-2020/21 – na Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto de Comunicação do 3º ano do Curso de Licenciatura em Comunicação Social. Desde há 4 anos (com um horizonte de 5 para esta investigação) a equipa docente teve como objetivos criar condições estimulantes de maior envolvimento no âmbito da formação de profissionais empenhados e capazes de promover investigação de qualidade na área dos media bem como contribuir para o sucesso académico dos estudantes. Nesta UC pretende-se que os estudantes identifiquem/estudem um tema e concebam/apresentem um projeto de comunicação através da seleção/aplicação dos métodos, técnicas e ferramentas de investigação mais adequados. Familiarizam-se com diversos modelos, teorias e práticas de investigação (Coutinho, 2011). Os conteúdos programáticos abrangem um leque de temas com destaque para as teorias de investigação e conhecimento científico, os métodos e etapas de investigação, bem como a recolha, análise e apresentação de resultados. Como princípios norteadores sublinha-se a valorização do caminho/processo em detrimento do resultado/fim e a aposta em sessões em forma de seminário (Lakatos & Marconi, 2005; Medeiros, 2004), nas quais os estudantes trabalham em pequenos e grande(s) grupo(s) acompanhando o processo de investigação e correção mútuas. De forma a trazer novas abordagens a áreas específicas, sobretudo quanto a técnicas de recolha/análise de dados, há sessões com docentes/investigadores convidados. Nesta comunicação apresentam-se os objetivos, as formas de organização do trabalho realizado e procedimentos adotados, assim como os resultados alcançados e as dificuldades identificadas. Como resultados preliminares, decorrentes de avaliação anual realizada e de projeto quadrienal, afirmamos que as práticas de investigação qualitativa têm tido reflexos muito positivos



nas formas de intervenção/promoção de investigação de qualidade na área dos media. Partilhamos esta comunicação com estudantes que apresentam a avaliação possível do processo e dos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Investigação-ação; Identidade Profissional; Conhecimento profissional; Resolução de problemas.

### Contextualização

No Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), existem módulos de formação pedagógica destinados aos docentes desta instituição em áreas diversas, sob a responsabilidade de Maria do Rosário Rodrigues, Leonor Saraiva, Ana Costa e Jorge Pinto. A ênfase situa-se nas práticas pedagógicas – questionando-se quais ou de que tipo – e também na questão da inovação no ensino superior. Neste âmbito importa refletir sobre o que é inovação, podendo-se adoptar a vertente da instituição educativa e marcas de inovação (Magalhães, 2004; Martin-Sanchez, Groves, Pintassilgo, & Cáceres-Muñoz, 2018). Questiona-se se a inovação faz parte de uma estratégia da instituição e, nesse caso, que “estratégias de inovação” (Magalhães, 2004) são seguidas.

A experiência que aqui se divulga pretende inserir-se naquilo que foram e são os objetivos da instituição ESE/IPS que sempre se apresentou como “uma escola diferente” (Martin-Sanchez et al., 2018, p.3).

Apenas por economia de tempo, não podemos abordar as questões que se prendem com a definição do que se entende por “Práticas pedagógicas inovadoras” no ensino superior (<http://cnappes.org>, 2019) nem sobre as características organizacionais e estruturais – “organização dos grupos, dos docentes, espaços, horários, saberes...” (Barroso, 2004) que constroem ou libertam os docentes da instituição e que condicionam toda e qualquer inovação.

O “conceito de inovação como uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (Huberman, 1989. p.17 in Nogueira, 2011, p.92) foi uma das forças-chave que nos guiou, desde há 4 anos, neste projeto de intervenção nesta Unidade Curricular (UC) específica. A investigação que temos vindo a realizar desde há 4 anos corresponde assim a

“Um processo de algum modo espontâneo, orientado para resolução de problemas localmente identificados, em que não é dominante a planificação sequencial. Estas inovações assumem um carácter selvagem, intuitivo, na medida em que a sequência racional objetivos-experimentação-avaliação raramente aparece de modo claro e explícito... (Canário, 2005, pp. 95-96).



Desta forma, as características dos processos de inovação, introduzidas na Unidade Curricular (UC) em estudo, correspondem a

mudanças que não surgem por geração espontânea, mas são introduzidas com uma clara intenção de melhoria; a uma vontade de alterar uma situação para outra que se considera, do ponto de vista educativo, qualitativamente melhor e à aceitação da inovação enquanto processo que é regulada e planejada com sistematicidade, no sentido de utilizar determinadas metodologias, estratégias e condições consideradas indutoras da mudança (Nogueira, 2011, p.15).

No caso em estudo a inovação corresponde à adoção do modelo de trabalho da UC de Seminário de Investigação e Projeto de Comunicação (SIPC) do 3º ano do curso de Comunicação Social (Lic.) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS). Esta foi objeto de reformulação no ano académico 2017/2018. A equipa docente que então se formou, continuou, desde aí, com a mesma forma de intervenção e tipo de produtos finais de comunicação realizados.

“Na atualidade, as Escolas [ainda] são dominadas por um padrão de trabalho centrado no professor [tal como eram nos anos 70 do século passado]. Existem algumas possíveis explicações relativamente às razões desta pouca inovação. Neste caso, fazem, sobretudo, apelo aos fatores de caráter organizacional. Um deles tem a ver com a maneira como é feita a distribuição do tempo escolar, em períodos regulares e curtos de tempo, e a sua influência nas práticas dos professores” (Nogueira, 2011, p. 106).

O plano de estudos da licenciatura em questão acolhe esta UC, desde 2006/2007, com este formato. No entanto, só em 2017/18 foi possível introduzir uma forma e prática de investigação assente no seminário e que se veio a revelar extremamente desafiante de implementar no Ensino Superior Politécnico. Decorridos quatro anos letivos desde a sua introdução, importa agora apresentar os resultados do estudo comparativo desde o ano letivo 2017/18 até à atualidade. O objetivo reside em compreender a eficácia das medidas introduzidas bem como averiguar quanto às alterações a proceder relativamente aos anos seguintes. Ao longo destes anos muitas foram as alterações efetuadas, de que daremos conta adiante.

## Metodologia

O modelo pedagógico da UC de SIPC do 3º ano do curso de Comunicação Social (Lic.) da ESE/IPS foi objeto de reformulação no ano letivo 2017.18. Os objetivos da equipa docente incidiam na promoção do sucesso dos estudantes e das respectivas competências de investigação.





Como modelo de funcionamento em seminário, privilegiou-se o Project Based Learning (PBL) e a aprendizagem colaborativa.

Antes de 2017 a taxa de insucesso era quase irrisória, mas não foi esse o motivo que nos levou a alterar, de forma radical, o modo de funcionamento. Com esta UC pretende-se que os estudantes identifiquem/estudem um tema e concebam/ apresentem um projeto de comunicação através da correta seleção e aplicação dos métodos, técnicas e ferramentas de investigação mais adequados. Para tal, têm de se familiarizar com diversos modelos, teorias e práticas de investigação (Coutinho, 2011).

Os conteúdos programáticos abrangem um leque de temas com destaque para as teorias de investigação e conhecimento científico, os métodos e etapas de investigação, bem como a recolha, apresentação e análise de resultados. Como princípios norteadores sublinha-se a valorização do caminho ou do processo em detrimento do fim e/ou dos objetivos de cada trabalho ou tema e a aposta em sessões presenciais, sempre em forma de seminário, nas quais os estudantes trabalham em pequenos e grande grupo(s) - numa sala arrumada em círculo - com o objetivo de acompanhar o processo de investigação e correção mútuas.

As mudanças introduzidas pela equipa docente num ciclo estimado de 5 anos centraram-se sobretudo ao nível das metodologias de trabalho – que se pretendia contribuíssem para o desenvolvimento de competências de investigação. As competências a desenvolver e os objetivos a alcançar neste processo de mudança mantiveram-se os mesmos. Nesta investigação há um dado que tem de ser mencionado em primeiro lugar: esta forma de trabalho só foi possível pela alteração de um elemento relevante: para trabalhar em investigação, em plena sala de aula, o tempo de que se dispunha era manifestamente insuficiente. Para alterar esta realidade, um desafio feito à revelia da instituição e das orientações de distribuição de serviço: embora a partilha de horas fosse de 20h para uma das docentes e de 52h para a outra, ambas assumiram (até 2020/2021) a totalidade do horário previsto para a docência integral da UC. Só desta forma foi possível acompanhar todas as etapas de desenvolvimento do trabalho de cada grupo de estudantes in loco e em tempo real. Para apoio metodológico e no sentido de se funcionar em seminário, tem havido sempre sessões (num mínimo de 4) com docentes oradores convidados/as.

Antes do início do semestre, aquando da preparação e, face aos resultados a que havia chegado tendo em consideração o modelo pedagógico em vigor e os problemas identificados, resolveram as duas docentes introduzir alterações profundas a vários níveis. O destaque incide sobre a assunção plena do modelo de funcionamento em seminário (Lakatos & Marconi, 2005; Medeiros, 2004) como modelo de ensino-aprendizagem e para a alteração da organização (dos grupos e do espaço) e funcionamento daí decorrentes, privilegiando a aprendizagem colaborativa (Dillenbourg, 1999; Torres, 2005).





As sessões de tutoria, quer em pequenos grupos quer com a totalidade da turma, assim como a análise dos textos teóricos metodológicos quer dos documentos que os estudantes usaram como fontes para os projetos de investigação realizados, foram as que mais tempo consumiram neste processo. Como trabalhos finais os/as estudantes apresentaram, em cada ano, projetos sobre diversos temas, seguindo sempre o mesmo processo ou seja, identificação de um problema, estudo do mesmo em todas as suas variantes, identificação de uma proposta de intervenção e divulgação à comunidade.

Temas do trabalho de grupo			
Ano letivo 2017.18 (1º ano)	Ano letivo 2018.19 (2º ano)	Ano letivo 2019.20 (3º ano)	Ano letivo 2020.21 (3º ano)
Abstencionismo	Feminismo	Alterações climáticas a)	Ambiente (2 grupos) a)
Deficiências	Nacionalismos	Colonialismos e pós-colonialismos	Cidadania (1 grupo) a)
E/imigração	O envelhecimento	Comunicação Digital	Comunicação Digital (2 grupos)
Gestação de substituição	Políticas europeias	O futuro do trabalho	Questões de Género (2 grupos) a)
Influenciadores sociais	Populismo (2 grupos)	Questões de género (2 grupos)	
Questões de Género	Redes sociais matam		
Racismo	Sustentabilidade ambiental		
Terceira Idade	<i>Uberismo</i>		
Terrorismo			
<b>∑ 9 Grupos</b>	<b>∑ 9 Grupos</b>	<b>∑ 6 Grupos</b>	<b>∑ 7 Grupos</b>

a) Integração em iniciativas e projetos, como por exemplo o Programa Eco Escolas.

Tabela 1 - Listagem de temáticas abordadas de 2017 a 2021

Como instrumentos utilizados para a recolha de informação registem-se a observação, registo fotográfico, notas de campo e a análise de trabalhos dos estudantes. No final de cada ano académico, tem sido aplicado um inquérito por questionário aos estudantes. Os resultados obtidos têm sido sistematicamente utilizados para reorganizar, em cada ano seguinte, toda a prática pedagógica e o processo de investigação realizado por cada grupo de estudantes.



## Descrição da prática pedagógica

Como já mencionado, com esta UC pretende-se que os estudantes sejam capazes de desenvolver todas as etapas de um projeto de comunicação com particular ênfase na seleção e aplicação dos métodos, técnicas e ferramentas de investigação mais adequados para os objetivos a atingir. Após as grandes alterações introduzidas em 2017.18, nos anos letivos 2018.19 e 2019.20 consolidaram-se gradualmente essas mudanças introduzindo pequenos ajustes. Por exemplo a introdução de alterações na obra de leitura e análise obrigatória, a reorganização dos horários letivos semanais (de modo a garantir que cada grupo tem sessões presenciais com tutoria individualizada com a equipa docente, quinzenalmente), a redução do número de temas do trabalho de grupo, a realização de exposição virtual dos posters na ESE; aumento e diversificação dos conteúdos abordados na UC; maior apoio à concretização do projeto de comunicação e na apresentação de poster; publicação de artigo em ata no âmbito do CNAPPES 2018 por parte das docentes como demonstração aos estudantes da UC das potencialidades da investigação. Já não se tratava de inovar práticas anteriores, mas de lhes dar continuidade, afinando aspetos que carecem de melhorias, atendendo à natureza do curso e às características da escola em que se desenvolveu.

Foi o caso da ênfase na investigação sobre problemas existentes na instituição e sobre os quais se pudesse intervir. As/os estudantes tiveram de os analisar e, em dois casos específicos quer ao nível do estudo, da concretização e das formas de disseminação dos resultados obtidos, foi possível concretizar as propostas de intervenção. Trata-se de dois projetos considerados como mais desafiantes quer ao nível da concretização quer das formas de disseminação dos resultados obtidos. Assinala-se a alteração do modo de apresentação da componente dedicada ao projeto de comunicação em formato poster.

Em anos letivos anteriores, foi possível identificar condicionalismos externos, nomeadamente a realização de 1 projeto por estudante, a concretizar numa UC anual, uma equipa com maior número de docentes e a existência de um elemento de avaliação individual constituído por um teste essencialmente teórico. A nova (à época) equipa docente optou por introduzir alguns aspectos inovadores atendendo, não só ao histórico a uc, como tomando em consideração outros modelos de funcionamento de UC similares no contexto da mesma instituição.



Quadro 1 – Ações executadas no ano letivo 2017.18 ainda em vigor

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa docente sempre em simultâneo nas sessões presenciais;</li> <li>- Lectures com docentes convidados;</li> <li>- Tutorias – pequenos grupos (um tema por grupo) /grandes grupos (turma);</li> <li>- Discussão / debate sobre os temas com questões obrigatórias (estudantes as peers);</li> <li>- Análise de textos teóricos metodológicos e fontes;</li> <li>- Leituras obrigatórias prévias com discussão;</li> <li>- Disposição da sala (em círculo);</li> <li>- Auto e heeteroavaliação: correção mútua (continuar ou rever);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes: orientação, moderação e co-organização;</li> <li>- Prestação permanente de feedback;</li> <li>- Aplicação de inquérito por questionário aos estudantes;</li> <li>- Acompanhamento do processo de investigação in loco / tempo real;</li> <li>- Valorização do processo e detrimento do fim de cada de projeto;</li> <li>- Partilha constante do modelo de funcionamento e tomada de decisão da equipa docente/estudantes.</li> </ul>
---	---

Atente-se que o modelo adoptado constitui, desde o primeiro ano da sua implementação, uma oportunidade para aumentar a proximidade entre docentes da instituição IPS, através da realização de seminários. Também desde 2018.19 (e foi mantido até ao presente) se optou por convidar, além de docentes nas áreas de amostragem, análise de discurso, ..... uma profissional dos serviços de documentação e ex-estudantes da licenciatura - atualmente diplomados e integrados no mercado de trabalho<sup>1</sup>. Registe-se a importância da introdução das temáticas associadas a ‘Como Evitar o Plágio nos Trabalhos Académicos’ e ‘Avaliar informação na internet’ atendendo à importância prestada ao rigor e honestidade académicas, quer no âmbito de trabalhos académicos quer na preparação dos jovens estudantes para a sua entrada no mercado de trabalho em domínios associados ao jornalismo e à comunicação estratégica.

<sup>1</sup> Através do relato da experiência pessoal ao longo do processo pretende-se aumentar a motivação e implicação dos estudantes nas atividades propostas.

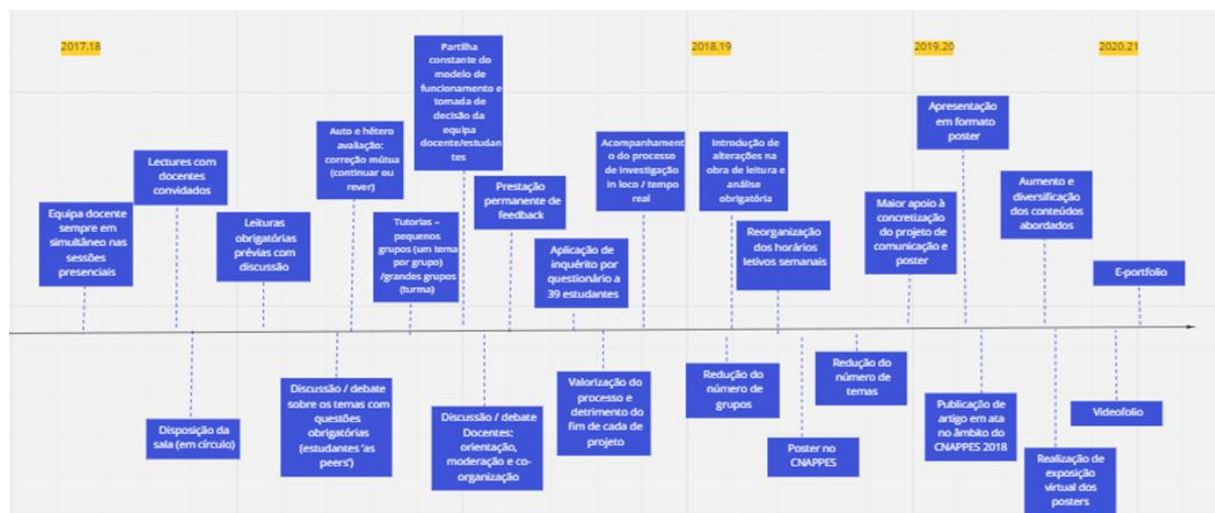


Fig. 1 - Descrição da prática pedagógica de 2017.18 a 2020.21

## Resultados, implicações e recomendações

Do ponto de vista dos resultados pretendia-se, entre vários objetivos, que todos os estudantes inscritos obtivessem avaliação positiva e a concretização do projeto. Analisaram-se aspetos como: o funcionamento da UC (recursos físicos, laboratoriais, materiais de apoio à aprendizagem,...); desempenho docente; metodologias e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem; outros fatores de (in)sucesso (assiduidade dos estudantes e participação nas aulas, domínio de conhecimentos de base, sistema de avaliação, horário da UC,...).

Os estudantes têm sido unânimes na avaliação muito positiva da experiência de introdução à investigação aqui desenvolvida. Atendendo apenas à última avaliação, foi possível identificar vários resultados positivos, nomeadamente a diversidade das competências e aprendizagens, a autonomia e empenhamento de cada estudante e o investimento em tutorias intra e extra-aula. Destaque para a partilha inter-grupos, a forte componente prática e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista dos aspetos negativos identificados destaque para a reduzida ênfase no projeto de comunicação como veículo de aprendizagem e a sobrecarga de trabalho face à exiguidade de créditos e horas de contacto.



<p>Tema: O Homem feminista (o que é um homem feminista?)</p> <p>Metodologia: Focus Group Inquirido por Entrevista (Tomás Barão, CEIES), Análise de conteúdo</p> <p>Dificuldades: entrevistas.</p> <p>Aprendizagens: estruturar um projeto; reconhecer e aplicar metodologias; ética de investigação; bibliografia de âmbito metodológico.</p> <p>1º Impacto de teor conceptual: importância da pergunta de partida; paradigma de investigação; metodologia; técnicas de recolha de dados; amostra.</p>	<p>Tema: Comunicação digital do Instituto de Apoio à Criança</p> <p>Processo: fases da investigação; estudo de caso; aprendizagem; importância da investigação para a comunicação social</p> <p>Vantagens e entraves: dependência de etapas; interpretação e concordância; conhecimento abrangente.</p>
--	---

Tabela 2: Exemplo de reflexão dos estudantes sobre os trabalhos realizados em 2020.21

Ao longo destes anos de vivência do projeto, é de salientar a estabilização do número de estudantes aprovados face ao número de estudantes avaliados, sendo ainda possível registar a redução do número de estudantes reprovados – aspeto crucial atendendo que no 3º ano curricular se verifica a existência de estudantes que trabalham, podendo ou não usufruir oficialmente desse estatuto especial. Esta circunstância pode ser incapacitante na medida em que se trata de uma UC que depende inteiramente de avaliação contínua e que sublinha o processo de investigação, valorizando a regularidade do envolvimento dos estudantes. Além disso, os resultados da avaliação obtida pelos estudantes demonstram um incremento de classificações finais inscritas no segmento 13-14 valores por um percentual maior de estudantes em comparação com os anos anteriores em análise.

Finalmente, foi possível atingir os principais objetivos delineados e que consistiam, recorde-se, avaliação positiva de todos os estudantes avaliados a par com a concretização do projeto (dentro ou fora do âmbito definido pelo projeto), preferencialmente durante o ano letivo através da investigação sobre problemas existentes na instituição e sobre os quais se pudesse intervir.



## Conclusões

A introdução de uma nova prática pedagógica, inscrita aqui como uma inovação é, por inerência, um processo que está sujeito a sucessos, constrangimentos e desafios. Demonstrou-se que houve um reflexo sustentado nos efeitos conseguidos do ponto de vista dos resultados da avaliação. A equipa docente conclui que, à luz dos projetos realizados e dos resultados obtidos, a prática pedagógica assente no seminário com maior ênfase no PBL é o modelo de funcionamento mais adequado a esta UC, ou seja, deve corresponder a uma prática pedagógica assente na discussão e debate, entre estudantes e entre estes e as docentes, sobre temas sobre os quais se realizam as investigações de cada grupo. Semelhante intenção deve ser acompanhada de alterações estruturais a implementar, do ponto de vista institucional, de modo que se estabilize o modelo pedagógico adotado.

Do ponto de vista da equipa docente, consideram-se ainda por superar constrangimentos relativos quer ao plano de estudos quer às formas de organização da instituição de ensino superior (ESE/IPS), nomeadamente em domínios como a atribuição de horas à UC – influenciando diretamente a disponibilidade temporal da equipa docente para cada um dos projetos e obrigando a repensar o número de temas, de grupos de trabalho e de elementos constituintes de cada grupo<sup>2</sup>.

Tal como Bourdieu (1969) consideramos que a inovação introduzida e de cujo desenvolvimento aqui partilhamos corresponde a ‘inovações infinitésimas’, ou seja, mudanças endógenas de fraca amplitude mas que, para a equipa docente foram a única possibilidade, na falta de um processo de reforma geral, de reformular o que vinha sendo feito desde 2006/2007, com mais ou menos semelhanças mas que, no momento atual, importava alterar e fazer avançar.

## Referências

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49–83.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.

---

<sup>2</sup> Uma das mudanças imprescindíveis será a do aumento da carga horária prevista atualmente nas horas de contacto da UC assim como a redução drástica do número elevado (entre 30 e 40) de estudantes inscritos/as. Acresce o aprofundamento de conhecimentos teóricos na área das metodologias de investigação, bem como a implementação de mais exercícios práticos.



- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Porto: Almedina.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches (pp. 1–19). Oxford: Elsevier. Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2005). Fundamentos de metodologia científica (6th ed.). Atlas.
- Magalhães, J. (2004). Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Martin-Sanchez, M. A., Groves, T., Pintassilgo, J., & Cáceres-Muñoz, J. (2018). Tradición e innovación en la educación europea en los siglos XIX-XX : Los casos de España y Portugal. Roma: Aracne.
- Medeiros, J. B. (2004). Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas (6th ed.). São Paulo: Atlas.
- Nogueira, R. (2011). Escolas diferentes e suas práticas inovadoras: um olhar interpretativo. Universidade de Lisboa.
- Torres, J. (2005). O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação: O caso de um projecto de desenvolvimento curricular sobre sentido de número. Universidade de Lisboa.





Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas

## AVALIAÇÃO DA LITERACIA CIENTÍFICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

COPPI<sup>1</sup>, Marcelo Alves; FIALHO<sup>2</sup>, Isabel; CID<sup>3</sup>, Marília

<sup>1</sup>Universidade de Évora (CIEP|UE - mcoppi@uevora.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Évora (CIEP|UE - ifialho@uevora.pt)

<sup>3</sup>Universidade de Évora (CIEP|UE - mcid@uevora.pt)

### Resumo

O estudo teve por objetivo analisar instrumentos de avaliação da literacia científica, nesse sentido, foi realizada uma revisão sistemática de literatura sobre os instrumentos e métodos de avaliação da literacia científica. A pesquisa bibliográfica foi limitada às bases de dados B-On, SciELO, Google Académico e RCAAP. Os critérios de seleção incluíram artigos publicados entre 1990 e 2020, em português, inglês ou espanhol, que desenvolveram e utilizaram instrumentos de avaliação da literacia científica em geral, ou que possibilitaram esse tipo de análise. Foram excluídos os artigos que não abordaram a literacia científica no título ou no resumo, não citaram instrumentos e resultados da avaliação da literacia científica, não avaliaram a literacia científica de alunos, artigos duplicados, revisões, estudos de casos e artigos que avaliaram conteúdos específicos de disciplinas científicas. Os resultados da revisão sistemática de literatura identificaram a existência de 13 instrumentos de avaliação da literacia científica, sendo o Test of Basic Scientific Literacy e o Test of Scientific Literacy Skills, assim como as suas respetivas versões, os instrumentos mais adotados pelas 43 produções identificadas. A maioria dos estudos foi realizada no Brasil, Indonésia e Estados Unidos, predominando as pesquisas nos Ensinos Secundário e Superior. Os alunos do Ensino Superior foram os que obtiveram melhor desempenho nas avaliações. As dimensões de literacia científica mais avaliadas foram as diferentes competências de literacia científica. A classificação da literacia realizou-se por meio das frequências descritivas de resposta aos itens, não havendo uma padronização nos processos de categorização dos resultados.

**Palavras-chave:** Literacia científica; avaliação; instrumentos, revisão sistemática de literatura.





## Introdução

A literacia científica é o principal objetivo do ensino de ciências e tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas na área da educação com o intuito de determinarem o nível de literacia científica dos alunos dos diferentes ciclos de ensino. É nesse contexto que se insere esta proposta de investigação no doutoramento em curso, cujo objetivo é o desenvolvimento de um instrumento de avaliação da literacia científica de alunos no final do 3.º ciclo do Ensino Básico.

O surgimento da expressão literacia científica deu-se na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial e o início da corrida espacial. A princípio, tratava-se de um termo vago e impreciso, passando a ganhar maior robustez e interesse de pesquisas a partir da década de 1980 (DeBoer, 2000).

De acordo com Laugksch e Spargo (1996a), foi a partir do estudo de Miller (1983) que essas pesquisas ganharam impulso. Nesse artigo, Miller (1983) divulgou uma definição de literacia científica em três dimensões: a natureza da ciência, o conhecimento do conteúdo da ciência e o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. O autor também apresentou estratégias para avaliar tais dimensões.

Desde então, diversos instrumentos vêm sendo desenvolvidos a fim de avaliar a literacia científica de alunos. Laugksch e Spargo (1996b) apresentam os instrumentos mais reconhecidos até então, a saber: o Test on Understanding Science (TOUS), o Nature of Scientific Knowledge Scale (NSKS), o Nature of Science Scale (NOSS) e o Views of Science-Technology-Society (VOSTS). Contudo, Laugksch e Spargo (1996b), Gormally, Brickman e Lutz (2012) e Fives, Huebner, Birnbaum e Nicolich (2014) alegam que estes instrumentos avaliam apenas aspetos individuais e restritos da literacia científica e que nenhum é capaz de avaliar todas as suas dimensões.

No sentido de ampliar o conhecimento, este estudo exploratório teve por objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura (RSL) sobre os instrumentos utilizados para a avaliação da literacia científica de alunos de todos os níveis de ensino, de uma forma ampla, a partir da década de 1990.

## Metodologia

### *Estratégia de pesquisa*

A RSL caracteriza-se como “um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (Galvão & Pereira, 2014, p. 183). É, portanto, uma estratégia de pesquisa que utiliza métodos sistemáticos para identificar e selecionar os artigos, sintetizar e extrair os dados e redigir e publicar os



resultados, permitindo ao investigador produzir novos conhecimentos (Briner & Denyer, 2012; Galvão & Pereira, 2014).

A RSL foi realizada durante o período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, em duas etapas subsequentes. A primeira correspondeu à fase do planeamento do protocolo da RSL (Tabela 1), na qual foram definidos: o objetivo da RSL; a formulação da questão de investigação; as bases de dados a serem consultadas; as palavras-chave para a pesquisa; e os critérios de inclusão e exclusão para a análise da literatura.

Tabela 1. Protocolo da RSL.

Objetivo da revisão	Analisar instrumentos de avaliação da literacia científica.
Questão de investigação	Quais os instrumentos utilizados para avaliar a literacia científica?
Base de dados	B-On; SciELO; Google Académico; RCAAP.
Palavras-chave	Alfabetização científica; Literacia científica; Letramento científico; Scientific literacy; Avaliação; Teste; Questionário; Assessment; Test; Evaluation; Questionnaire; Nível; Level; Instrumento; Instrument.
Critérios de inclusão	Estudos publicados entre 1990 e 2020, em português, inglês ou espanhol; estudos que desenvolveram e utilizaram instrumentos de avaliação da literacia científica em geral, ou que possibilitaram esse tipo de análise.
Critérios de exclusão	Estudos que não abordaram a literacia científica no título ou no resumo; estudos que não citaram instrumentos e resultados da avaliação da literacia científica; estudos que não avaliaram a literacia científica de alunos; estudos de revisão; estudos de casos; estudos que avaliaram conteúdos ou assuntos específicos de disciplinas científicas.

A segunda etapa consistiu na revisão de literatura com base no protocolo estabelecido. As produções científicas foram identificadas por meio da combinação das palavras-chave nas pesquisas nas bases de dados definidas. Foram selecionadas aquelas que se enquadravam nos



critérios de seleção estipulados, mediante a leitura dos títulos e dos resumos. Nos casos em que a leitura do resumo não foi suficiente para determinar a sua inclusão ou exclusão, o estudo foi lido na íntegra.

### Análise dos dados

O protocolo de análise foi estruturado num banco de dados no software Microsoft Excel, por meio de um formulário específico, e incluiu o detalhamento dos dados de identificação do estudo e dos autores, do objetivo, do tamanho da amostra, da metodologia, dos resultados, da discussão e da conclusão. Em seguida, foi realizada uma análise descritiva da distribuição da frequência dos tipos de instrumentos de avaliação da literacia científica, do delineamento dos estudos e a forma de apresentação dos resultados.

### Resultados e Discussão

Foram selecionadas 43 produções científicas de um total de 189 identificadas, conforme a Tabela 2.

Tabela 2. Quantidade de produções científicas selecionadas para a análise.

Produções	Inglês	Português	Espanhol	Total
Identificadas	139	49	1	189
Excluídas	114	32	0	146
Selecionadas	25	17	1	43

### Instrumentos de avaliação da literacia científica

Foram identificados 13 instrumentos de avaliação da literacia científica, a saber: o Test of Basic Scientific Literacy (TBSL) (Laugksch & Spargo, 1996a), o Test of Scientific Literacy Skills (TOSLS) (Gormally et al., 2012), o Scientific Literacy Assessment (SLA) (Fives et al., 2014), o Scientific Inquiry Literacy Test (SciInqLiT) (Wenning, 2007) e as suas respetivas versões adaptadas, o Scientific Literacy Test (Jannah, Suwono, & Tenzer, 2020), o Scientific Literacy Measurement (SLiM) (Rundgren, Rundgren, Tseng, Lin, & Chang, 2010), o Media Scientific Literacy Instrument (Brossard & Shanahan, 2006), o Scientific Literacy Assessment Instrument (Atta & Aras, 2020), o Scientific Literacy Assessment (Koedsri & Ngudgratoke, 2018), o Test of Scientific Literacy Integrated Character (SToLiC) (Jufri, Hakim, & Ramdani, 2019), o Global Scientific Literacy



Questionnaire (GSLQ) (Mun et al., 2013) e os instrumentos de Santiago et al. (2020) e de Soobard e Rannikmäe (2011), os quais não apresentam nomenclatura.

Dentre os 13 instrumentos, cinco foram desenvolvidos para os alunos do Ensino Secundário – Scientific Literacy Test, Science Literacy Assessment Instrument e os instrumentos de Santiago et al. (2020) e Soobard e Rannikmäe (2011) –, três para os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico – SLA, SToSLiC e o Scientific Literacy Assessment – e dois para os alunos do Ensino Superior – TOSLS e Media Scientific Literacy Instrument. Os outros três instrumentos foram construídos para mais de um nível de ensino.

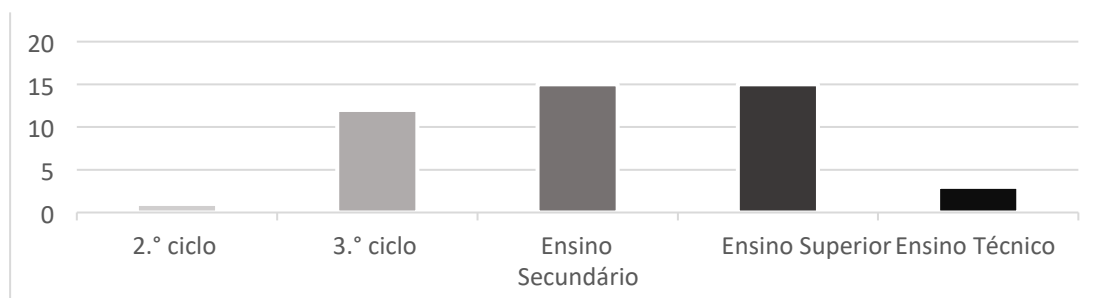
O TBSL, o TOSLS, o SLA, o GSLQ e o ScInqLiT foram os mais utilizados nas pesquisas analisadas. O TBSL e as suas versões foram utilizados em 18 estudos (41,9%), o TOSLS e suas versões foram referidos em 10 artigos (23,2%), o SLA e o GSLQ foram adotados em três estudos (7,1%) e o ScInqLiT foi mencionado em dois artigos (4,6%). Os demais sete instrumentos foram citados cada num artigo (2,3%).

Considerando os objetivos dos instrumentos, estes dividem-se em três grupos: os que avaliam o nível de conhecimento em literacia científica – TBSL, SLiM e o Media Scientific Literacy

Instrument –, os que avaliam o domínio das competências em literacia científica – TOSLS, ScInqLiT, Scientific Literacy Assessment Instrument, SToSLiC, Scientific Literacy Test, Scientific Literacy Assessment e o instrumento de Soobard e Rannikmäe (2011) – e aqueles que identificam os domínios afetivos em relação à literacia científica – SLA, GSLQ e o instrumento de Santiago et al. (2020). Níveis de ensino avaliados

Dos 43 estudos, 32 (74,4%) avaliaram a literacia científica de alunos de apenas um nível de ensino e 11 (25,6%) avaliaram indivíduos de diferentes níveis e até mesmo de professores. Houve predominância de pesquisas que avaliaram o nível de literacia científica dos alunos do Ensino Secundário, Ensino Superior e do 3.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, conforme consta no gráfico 1.

Gráfico 1. Quantidade de estudos por nível de ensino.





Todavia, é necessário ressaltar que a maior parte dos instrumentos foram aplicados em populações-alvo diferentes daquela para a qual o instrumento foi desenvolvido. As versões do TBSL foram os instrumentos em que se verificou esse facto com a maior frequência.

### Formas de apresentação e análise dos resultados sobre a literacia científica

Em todos os instrumentos, a classificação do nível de literacia científica foi realizada de acordo com a distribuição de frequências de respostas aos itens. Contudo, apenas sete instrumentos apresentaram o processo de categorização, a saber: TBSL (cientificamente literato ou não cientificamente literato), Scientific Literacy Test (muito bom, bom, moderado, inferior e baixo), ScInqLiT (baixo e alto), Scientific Literacy Assessment (domina e não domina), Science Literacy Assessment Instrument ( $0 < \theta \leq 1$ ,  $-1 < \theta \leq 0$ ,  $-2 < \theta \leq -1$  e  $-3 < \theta \leq -2$ ) e os instrumentos de Soobard e Rannikmäe (2011) (nominal, funcional, conceitual/procedimental e multidimensional) e de Santiago et al. (2020) (concordam e discordam).

### Nível de literacia científica dos inquiridos

A maioria dos estudos apresentou resultados positivos na avaliação da literacia científica dos inquiridos. Isso significa que mais da metade dos alunos avaliados pelos estudos atingiram o mínimo de acertos necessários ou obtiveram mais de 50% de acerto nos itens dos instrumentos, sendo considerados cientificamente literatos. Analisando os níveis de ensino, a maioria das pesquisas realizadas com alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Superior evidenciou resultados positivos, enquanto a maior parte daquelas que avaliaram a literacia em alunos dos Ensinos Secundário e Técnico apresentou resultados negativos quanto ao desempenho destes.

### Considerações finais

A RSL identificou 13 instrumentos de avaliação da literacia científica, utilizados por 43 estudos. A maioria dos pesquisadores tem utilizado os instrumentos de avaliação da literacia científica já validados na literatura, dentre os quais, o TBSL e o TOSLS, assim como as suas respetivas versões, foram os mais adotados nas pesquisas.

A maioria dos instrumentos tem por objetivo avaliar competências de literacia científica e a classificação do nível de literacia dos inquiridos realizou-se por meio das frequências descritivas de



resposta aos itens, não havendo uma padronização nos processos de categorização dos resultados.

A RSL revelou que a maior parte dos instrumentos foi desenvolvida para avaliar a literacia dos alunos do Ensino Secundário e que os alunos do Ensino Superior obtiveram os melhores resultados nos instrumentos de avaliação da literacia científica analisados.

### Referências bibliográficas

- Atta, H. B., & Aras, I. (2020). Developing an instrument for students scientific literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1422(1), 012019. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1422/1/012019>
- Briner, R., & Denyer, D. (2012). Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In D. Rousseau (Ed.), *Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research* (pp. 328–374). New York: Oxford University Press.
- Brossard, D., & Shanahan, J. (2006). Do they know what they read? Building a scientific literacy measurement instrument based on science media coverage. *Science Communication*, 28(1), 47–63.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:63.O.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::AID-JRST37:63.O.CO;2-L)
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549–580.
- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183–184. <https://doi.org/10.5123/s167949742014000100018>
- Gormally, C., Brickman, P., & Lutz, M. (2012). Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE Life Sciences Education*, 11(4), 364–377.
- Jannah, A. M., Suwono, H., & Tenzer, A. (2020). Profile and factors affecting students' scientific literacy of senior high schools. *AIP Conference Proceedings*, 2215(April), 070021. <https://doi.org/10.1063/5.0000568>
- Jufri, A. W., Hakim, A., & Ramdani, A. (2019). Instrument development in measuring the scientific literacy integrated character level of junior high school students instrument development in measuring the scientific literacy integrated character level of junior high school students. *International Seminar on Science Education*, 1233 012100. <https://doi.org/10.1088/17426596/1233/1/012100>



- Koedsri, A., & Ngudgratoke, S. (2018). Diagnostic assessment of scientific literacy of lower secondary school students using g-dina model. *Re-Thinking Teacher Professional Education: Using Research Findings for Better Learning - 61st World Assembly ICET 2017*, 268–273. Brno: Masaryk University.
- Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996a). Construction of a paper-and-pencil test of basic scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. *Public Understanding of Science*, 5(4), 331–359.  
<https://doi.org/10.1088/0963-6625/5/4/003>
- Laugksch, R. C., & Spargo, P. E. (1996b). Development of a pool of scientific literacy test-items based on selected AAAS literacy goals. *Science Education*, 80(2), 121–143.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199604\)80:2<121::AIDSCE1>3.0.CO;2-I](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199604)80:2<121::AIDSCE1>3.0.CO;2-I)
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: a conceptual and empirical review. *Daedalus*, 112(2), 29–48.
- Mun, K., Lee, H., Kim, S. W., Choi, K., Choi, S. Y., & Krajcik, J. S. (2013). Cross-cultural comparison of perceptions on the global scientific literacy with Australian, Chinese and Korean middle school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 437–465.  
<https://doi.org/10.1007/s10763-013-9492-y>
- Rundgren, C. J., Rundgren, S. N. C., Tseng, Y. H., Lin, P. L., & Chang, C. Y. (2010). Are you SLiM? Developing an instrument for civic scientific literacy measurement (SLiM) based on media coverage. *Public Understanding of Science*, 21(6), 759–773.  
<https://doi.org/10.1177/0963662510377562>
- Santiago, D. D. da S. A., Nunes, A. O., & Alves, L. A. (2020). Letramento científico e crenças CTSA em estudantes de pedagogia. *REPPE: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Ensino*, 4(2), 210–236.
- Soobard, R., & Rannikmäe, M. (2011). Assessing student's level of scientific literacy using interdisciplinary scenarios. *Science Education International*, 22(2), 133–144. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ941672>
- Wenning, C. J. (2007). Assessing inquiry skills as a component of scientific literacy. *J. Phys. Tchr. Educ. Online*, 4(2), 21–24.





Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas

## A INVESTIGAÇÃO NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE ANIMADORES SOCIOCULTURAIS

PEDRO<sup>1</sup>, Isaura; FIALHO<sup>2</sup>, Filipe; DELGADO<sup>3</sup>, Catarina; FIGUEIREDO<sup>4</sup>, Carla Cibebe

<sup>1</sup> ESE/IPS - CIEF (isaura.pedro@ese.ips.pt)

<sup>2</sup> ESE/IPS - CIEF (filipe.fialho@ese.ips.pt)

<sup>3</sup> ESE/IPS - CIEF (catarina.delgado@ese.ips.pt)

<sup>4</sup> ESE/IPS - CIEF (carla.cibebe@ese.ips.pt)

### Resumo

A Investigação é um campo de ação dos investigadores que constroem saberes imprescindíveis à reflexão comum sobre múltiplos aspetos da sociedade. Mas a investigação é também um recurso inerente à qualidade da intervenção profissional, designadamente dos que atuam no campo da Ação Social como é o caso dos Animadores Socioculturais. Compete-lhes saber analisar a realidade em que se inserem para construir uma intervenção adequada, não o podendo fazer se não dominarem o uso de instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados, sabendo mobilizá-los nos seus aspetos mais pertinentes. Esta prática de contacto com a investigação é normalmente iniciada nos planos de estudo da formação inicial, contudo, o modo como é desenvolvida pode fazer a diferença na forma como os futuros profissionais dela se apropriam. A abordagem mais clássica a nível do desenvolvimento curricular consiste em inserir, no plano de estudos, uma ou mais unidades curriculares (UC) em que estes saberes são trabalhados. Esta abordagem tem, contudo, vários problemas, quer do ponto de vista motivacional por parte dos estudantes, quer na sua dimensão de aplicabilidade. Urge desafiar as representações mais estereotipadas sobre o processo de investigação e os seus procedimentos, bem como, esbater fronteiras entre UC de diferentes domínios, em processos colaborativos de articulação, com vista a colocar a investigação no centro da formação, construindo o seu significado em torno de uma ação futura.

Neste sentido, tem-se vindo a construir um percurso comum entre duas UC (Seminário de Investigação e Projeto e Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos) no 2.º ano da licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural. Nesta comunicação faz-se um balanço dessa metodologia, com recurso a instrumentos de monitorização que se partilharão, assim como aos dados recolhidos, com vista à melhoria interna deste processo, mas também a uma reflexão mais alargada sobre o papel conferido à investigação na formação inicial de futuros profissionais.

**Palavras-Chave:** Investigação; Articulação curricular; Animação Sociocultural.



## Introdução

Neste artigo debruçamo-nos sobre uma experiência de formação realizada no curso de licenciatura de Animação e Intervenção Sociocultural (AIS), que se enquadra na temática da investigação no currículo de formação. Esta experiência desenvolveu-se num contexto de trabalho colaborativo, concretizado pelas equipas docentes das Unidades Curriculares (UC) Seminário de Investigação e Projeto (SIP) e Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos (DDAP), do 2.º ano desta licenciatura.

A UC de DDAP integra os elementos Design, Desenvolvimento e Avaliação (de projetos, em particular, de animação e intervenção). Para desenvolver as diferentes etapas do projeto é fundamental efetuar um diagnóstico dos contextos e das respetivas populações-alvo nos quais se pretende intervir. Ao longo dos anos, temos observado que os(as) estudantes expressam dificuldades em realizar este diagnóstico de modo consistente, sistematizado e fundamentado. Consequentemente, torna-se evidente a necessidade de desenvolver competências ao nível do processo de investigação (nomeadamente, no que se refere a técnicas e instrumentos de recolha de informação e subsequente análise) e que os estudantes pudessem mobilizar não só para a concretização dos projetos na UC de DDAP, mas também no estágio a realizar no ano seguinte e, posteriormente, na sua prática profissional futura. Concomitantemente, a UC de SIP, que visa o desenvolvimento destas competências, deparava-se com a necessidade de envolver os estudantes neste processo de uma forma contextualizada, aspeto fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Efetivamente, a articulação e colaboração afigurava-se alicerçada, pertinente e potencialmente profícua mediante a constatação de que estas UC tinham em comum a investigação como conteúdo. Ambas visam, também, enfatizar a relevância da investigação na compreensão dos contextos que integram o exercício profissional dos estudantes deste curso. A par destes objetivos está subjacente uma conceção pedagógica assente no aprender fazendo, partilhada pelas equipas docentes.

O objetivo deste artigo é, por um lado, analisar e refletir sobre as perceções dos estudantes acerca do papel da investigação na sua área profissional e sobre o modo como vivenciaram o processo inerente ao projeto de investigação e intervenção assente numa dinâmica de articulação das duas UC supramencionadas. Por outro lado, visa partilhar os desafios e potencialidades do trabalho colaborativo desenvolvido pelas equipas de docentes destas UC, tendo em conta as dinâmicas de negociação criadas e a partilha de decisões conjuntas.



## Enquadramento teórico

O Trabalho Colaborativo entre docentes nas escolas não é propriamente uma novidade, a um nível informal sempre terá existido e em todos os níveis de ensino. Como referem Leite e Pinto (2016), sempre ocorreram conversas entre os docentes, designadamente sobre os alunos e sobre as suas famílias, troca de informações e materiais pedagógicos, interação a propósito de visitas de estudo ou outros eventos na escola. O que caracteriza este tipo de colaboração é o seu carácter voluntário, ocasional e em certa medida dependente de uma rede de natureza socioafetiva que se constrói no interior do mundo profissional. De acordo com o questionário que as autoras atrás referidas aplicaram “As conversas com colegas sobre a vida dos alunos (...) foi a subcategoria que recebeu maior número de referências, correspondendo a uma média de 4,8 em 5), ou seja, muito próximo do score máximo” (Leite & Pinto, 2016, p. 76). Deste tipo de interação poderá resultar um efeito positivo, tanto para o bem-estar dos docentes como para os processos e resultados educativos, contudo, o seu baixo nível de estruturação e inserção na organização curricular e pedagógica da instituição educativa não permite evidenciá-los com clareza. Outras categorias são utilizadas para diferenciar o tipo de trabalho colaborativo. Forte e Flores (2017) referem, por exemplo, as designações ‘colaboração estrutural’ e ‘colaboração autêntica’. As autoras afirmam a “relevância das culturas profissionais colaborativas reconhecendo e valorizando o saber que é construído no coletivo” (p. 229). Há assim que procurar um nível de colaboração mais aprofundada e sistemática, enquadrada na própria estratégia organizacional relativa a uma turma, um departamento ou à própria instituição. Essas estratégias colaborativas implicam um conjunto de atividades pensadas e/ou desenvolvidas em comum, designadamente a docência em equipa, o planeamento conjunto de aulas e/ou apoios educativos (assessoria e/ou codocência), a pesquisa-ação (estudos ou projetos em conjunto), o trabalho de projeto envolvendo alunos, a resolução de problemas, a produção de materiais, a supervisão entre pares (também designada como intervisão) (Leite & Pinto, 2016). Neste sentido, também no ensino superior, tal como nos outros níveis de ensino, há que superar vários obstáculos, entre eles a cultura do individualismo que ainda domina, mas também dificuldades de natureza organizacional, tais como a falta de confiança no outro: medo da crítica, de não ser compreendido, visão da diferença como negativa, etc., assim como o stress das tarefas docentes: entender a colaboração como mais uma tarefa que acrescenta ainda mais stress ao já existente (Carrilho, 2011, Leite & Pinto, 2016). Forte e Flores (2017) acrescentam mesmo que a escola é para muitos professores “um cenário de desencontro, com os seus colegas, nas questões Profissionais (...) falam de muitos assuntos, mas falam pouco das práticas pedagógicas que, nas fronteiras da sala de cada um, vão ocorrendo.” (p. 229).

O que pretendíamos, embora conscientes destes obstáculos que também experimentamos, era superá-los e fazê-lo atendendo ao que nos parecia importante: a) ultrapassar a fragmentação dos saberes em Unidades Curriculares distintas, assim como os efeitos



adversos que tal provoca na construção de uma visão integrada da realidade, aquela sobre a qual os estudantes, no futuro, irão agir como profissionais e b) proporcionar uma aprendizagem mais significativa dos saberes propostos porque integrada num trabalho de projeto feito em comum por duas UC com boas hipóteses de complementaridade. Atendendo a que a UC de SIP propõe a abordagem dos métodos e técnicas de investigação e a UC de DDAP a intervenção no terreno com base em Projeto, realizar uma coisa sem a outra era amputar o verdadeiro sentido da importância da investigação num desempenho profissional de qualidade.

Consideramos assim, que a vivência de um papel ativo, por parte dos estudantes, na pesquisa de terreno, criando um sentido atual e futuro para as aprendizagens a efetuar, pode permitir uma aprendizagem mais profunda em detrimento de uma aprendizagem de nível mais superficial e reprodutiva, baseada na memorização. Uma abordagem superficial ou reprodutiva tem o seu enfoque no essencial dos conteúdos, sobretudo informação factual e concreta e a preocupação passa pela reprodução fiel e exata do que é transmitido. Por sua vez, uma abordagem profunda liga-se ao interesse intrínseco pela tarefa e leva à criação de expectativas positivas de realização e ao desenvolvimento de estratégias que permitam satisfazer a curiosidade pessoal e a procura do significado inerente à tarefa (Tavares et al., 2003).

A abordagem metodológica na pesquisa de terreno implica a compreensão por parte dos estudantes do seu papel enquanto investigadores na definição de estratégias integradas de pesquisa, contactando direta ou indiretamente pessoas chave, informantes privilegiados e grupos específicos da população em estudo. Significa contactar pessoas e grupos de modo a conhecer os locais, as atividades, as atitudes, os comportamentos e, ainda, perceber as situações, os ritmos e os acontecimentos no contexto onde se pretende intervir. Do mesmo modo, implica recolher informação junto de grupos populacionais específicos para a compreensão dos diferentes entendimentos que coexistem sobre um mesmo tema (Costa, 2014).

Salientamos dois fatores que se revelam importantes na motivação, aprendizagem e apropriação dos conteúdos programáticos relativos às metodologias e instrumentos de investigação. Por um lado, o papel ativo dos estudantes na pesquisa de terreno, mobilizando-os para a ação e promovendo uma maior autorregulação dos processos de aprendizagem. Por outro, a necessidade prática dos resultados da pesquisa serem utilizados para a avaliação/diagnóstico de um projeto de animação sociocultural, a realizar na UC de DDAP.

Voltando à importância do trabalho colaborativo, a interação entre as duas equipas docentes também permitiu uma maior valorização do feedback no processo de aprendizagem, com impacto na qualidade da investigação produzida. A avaliação das aprendizagens realizadas nas duas Unidades Curriculares em referência envolve a construção de diferentes suportes e momentos de feedback e avaliação.



Destacamos a elaboração e disponibilização de textos e cronogramas sobre o tema de base para a realização do projeto de animação sociocultural, objetivos e abordagem ao tema, bem como os momentos comuns de avaliação e feedback com os docentes envolvidos. Os estudantes apresentam, num primeiro momento, os instrumentos de investigação produzidos e num segundo momento a análise preliminar dos resultados da sua investigação. Em ambos os momentos, os docentes dão feedback tendo por base os objetivos de cada UC, os conteúdos trabalhados, a análise dos aspetos mais conseguidos e sugestões de alteração. Após estes momentos de feedback, os estudantes podem melhorar os instrumentos de recolha de dados e a análise de resultados, colocando posteriormente para avaliação a versão final. A natureza deste feedback reporta-se à tarefa, tem características construtivas e formativas. Direciona-se, assim, para a melhoria do produto final, que será sujeito à avaliação. A eficácia do feedback é valorizada pelos estudantes, na medida em que lhes permite terem informação sobre a realização da tarefa, promovendo o desenvolvimento da sua aprendizagem. Para os estudantes é importante o diálogo com os docentes e a discussão de ideias que o feedback possibilita (Pereira & Flores, 2013).

## Metodologia

Com vista à compreensão e melhoria do processo de articulação das UC de SIP e de DDAP, do 2.º ano da licenciatura em AIS, recorreu-se à análise documental e ao inquérito por questionário enquanto métodos de recolha de informação.

Para perceber os efeitos da cooperação das duas UC sobre a aprendizagem foram analisados os Relatórios de Diagnóstico elaborados no âmbito da UC de SIP do 2.º ano de AIS de 2020/21 (final do 1º semestre) e os Diários de Aprendizagem dos estudantes do 2.º ano de AIS de 2019/20 (final do ano letivo). A análise dos Relatórios de Diagnóstico permitiu entender o desenvolvimento das competências dos estudantes associadas ao tratamento e análise de dados, designadamente a sua capacidade para elaborar, aplicar e analisar um questionário na temática anual do projeto e para realizar e interpretar entrevistas a informantes privilegiados (em 2019/2020 e 2020/2021 os Hábitos e Práticas de Leitura e, neste último ano, em particular, o potencial da escrita e leitura de canções para promover o gosto por ler). Na secção final destes relatórios, na qual se solicitava uma reflexão focada no processo de diagnóstico, há uma perceção dos estudantes sobre as mais-valias e desafios inerentes a este tipo de trabalho. Os Diários de Aprendizagem possuem também informação significativa sobre o modo como estes estudantes vivenciaram este processo.

O questionário, constituído por 10 questões, foi aplicado aos estudantes 2.º ano de AIS de 2020/21, tendo sido obtidas 12 respostas de entre os 31 estudantes que frequentaram as duas UC



acima referidas. Apesar da percentagem de respostas ser relativamente baixa (cerca de 39%), este questionário permite oferecer uma imagem, ainda que preliminar, sobre a perceção dos estudantes relativa aos seguintes aspetos:

- Conteúdos da UC de SIP que consideram serem os mais úteis, que despertaram mais interesse e os que suscitaram uma menor vontade de aprender;
- Modos de encararem a Investigação depois da frequência da UC de SIP;
- Perceção sobre a articulação entre as UC de SIP e de DDAP segundo três dimensões: i) aprendizagens de conhecimentos sobre investigação; ii) compreensão sobre a construção de instrumentos de recolha de dados e modos adequados para analisar esses dados; iii) valor atribuído às aprendizagens que efetuaram, tanto perspetivando o momento de estágio do próximo ano como a sua vida profissional futura.

### Análise dos dados

Da análise global dos Diários de Aprendizagem dos estudantes do 2.º ano de AIS de 2019/20 destaca-se uma certa incompreensão inicial sobre o processo de articulação de duas UC, nomeadamente no que as distingue e de como lidar com o que é comum a ambas. O seguinte registo efetuado num destes diários ilustra bem esta ideia:

Eis que apanhámos um grande susto. E agora? Como assim duas unidades curriculares que se interligam? O que serve para uma, serve para a outra? Vamos usar as informações iguais para ambas as disciplinas? Que grande confusão!! (Diário de Aprendizagem – estudante DM do 2.º ano de 2019/20)

Este registo foi efetuado no início do 1.º semestre de 2019/20. Contudo, quando no final do 1.º semestre de 2020/21 aplicámos o questionário, já referido acima, aos estudantes que frequentaram o 2.º ano, neste ano letivo, a perceção sobre a articulação das duas UC parece clara.

As questões 1 e 2 do questionário visaram conhecer a opinião dos estudantes sobre os conteúdos programáticos que consideraram mais úteis e que lhes despertaram mais interesse. Da análise realizada salientamos que os estudantes referem sobretudo a criação dos instrumentos de recolha de dados, ou seja, que consideraram como mais úteis, a criação do guião de entrevista e a construção do inquérito por questionário. Já no que diz respeito aos conteúdos programáticos que lhes despertaram maior interesse (questão 3 do questionário) destaca-se a referência às noções de estatística descritiva. Quanto aos conteúdos programáticos mais desmotivantes, 42% das respostas correspondem a 'nenhum', e as restantes focam a 'análise dos dados', a 'ferramenta





Excel', a 'análise de conteúdo', a 'análise de gráficos', as 'noções de estatística descritiva', a 'transcrição de entrevista', a 'criação do guião de entrevista' e 'todos' (com uma percentagem aproximada a 7% em cada uma destas categorias).

Quando perguntámos aos estudantes se, depois de frequentarem a UC de SIP, percecionam a investigação de uma forma diferente (questão 4 do questionário), maioritariamente concordaram (11) e apenas um estudante não concordou. As razões (apresentadas na questão 5 do questionário), que justificam esta concordância, são terem uma melhor compreensão do tema, a sua importância e aplicabilidade.

O gráfico da figura 1 resume as respostas dadas pelos estudantes às últimas cinco questões do questionário (Quadro 1) e que têm subjacente uma escala com seis níveis de concordância – Concordo Completamente (nível 1) e Discordo completamente (nível 6).

Quadro 1 – Afirmações do questionário (da A6 à A10).

A6 - A colaboração entre as UC de SIP e de DDAP permite uma aprendizagem dos conhecimentos sobre Investigação de forma mais integrada.
A7 - A colaboração entre as UC de SIP e de DDAP permite congregiar esforços no mesmo sentido.
A8 - É mais fácil compreender e usar instrumentos de pesquisa e análise quando os situamos na concretização de um projeto no terreno.
A9 - Para o próximo ano, no estágio, irei usar alguns dos instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados que adquiri em SIP/DDAP.
A10 - Os conhecimentos de investigação que adquiri nas UC de SIP e de DDAP são importantes para a prática profissional dos animadores socioculturais.

A análise do gráfico da Figura 1 permite destacar percentagens elevadas de concordância positivas (Concordo completamente, Concordo bastante e Concordo) relativamente a todas afirmações do Quadro 1, sendo mais elevadas nas afirmações A8, A9 e A10 (92% dos estudantes). Estes dados permitem concluir que grande parte dos estudantes considera que é mais fácil compreender e usar instrumentos de pesquisa e análise quando os situamos na concretização de um projeto no terreno, que perspetivam usar alguns dos instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados que adquiriram em SIP e em DDAP e que os conhecimentos adquiridos nestas UC são importantes para a prática profissional dos animadores socioculturais. É de salientar o elevado valor que atribuem à utilidade das aprendizagens que efetuaram perspetivando a sua vida profissional futura, pela percentagem que atinge o nível Concordo completamente na afirmação A10 (83% dos estudantes).



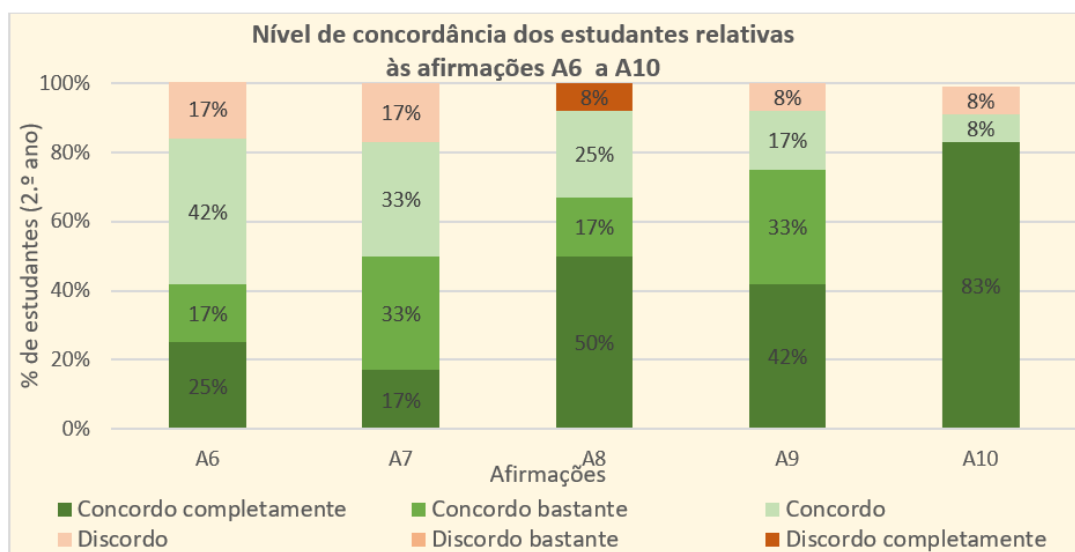


Figura 1 – Gráfico comparativo da percentagem de estudantes de cada nível de concordância tendo em conta as afirmações de A6 a A10.

A perceção positiva sobre o trabalho realizado em articulação com as UC de DDAP e de SIP e o reconhecimento de aprendizagens sobre o processo investigativo é refletida nas considerações finais dos Relatórios de Diagnóstico elaborados no âmbito da UC SIP do 2.º ano de AIS de 2020/21, tal como ilustra o seguinte excerto:

As metodologias adotadas, na nossa opinião, foram um sucesso e o grupo sente que conseguiu pintar uma imagem, não só do nosso público-alvo e das suas necessidades, mas da realidade do IPS no que toca à promoção da literatura. Passámos por várias experiências que nos fizeram crescer como animadores e compreender o lado investigativo de análise de dados, na conceptualização de projetos de animação. (Relatório de Diagnóstico do Grupo B)

A utilidade do trabalho realizado na UC de SIP para a UC de DDAP é também um dos aspetos assinalados, retratada pelo Grupo C do seguinte modo:

Podemos assim concluir que os objetivos propostos foram atingidos, pois os dados recolhidos e o diagnóstico efetuado servirão para desenvolvimento de projeto futuro no âmbito da unidade curricular de Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos ao abrigo do tema “Promoção e animação do Livro e da leitura” com o subtema Cantautores. (Relatório de Diagnóstico do Grupo C)



Por sua vez, no diário de aprendizagem de uma estudante, pode ler-se:

Com o passar dos tempos, fica cada vez mais clara para mim, a interligação e a importância dos conteúdos das diversas unidades curriculares deste curso, assim como os objetivos principais de um Animador de Intervenção Sociocultural. Escutar, compreender, cooperar, valorizar, incluir, investigar, organizar e intervir, são alguns dos verbos diretamente ligados a esses objetivos. (Diário de Aprendizagem – estudante CF do 2.º ano de 2019/20)

Esta ideia de utilidade, por vezes, extravasa o percurso académico, alargando-se à vida profissional futura:

A unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto (SIP) permitiu-nos ganhar algumas ferramentas de base iniciais necessárias para a dinamização de um projeto. Os conhecimentos adquiridos são fundamentais para a profissão de Animação e Intervenção Sociocultural. (Relatório de Diagnóstico do Grupo E)

A análise global destas reflexões sobre o trabalho de diagnóstico permite identificar ainda alguns desafios com que os estudantes se depararam. Destaca-se o facto de terem de lidar com uma ferramenta de tratamento de dados (Folha de Cálculo - Excel), em relação à qual tinham pouca prática, e os conhecimentos base de Matemática, em particular, de Estatística. Contudo, estes desafios são apresentados como algo que conseguiram ultrapassar e, tal como revelam as respostas ao questionário apresentadas acima, as noções de estatística surgem como um dos conteúdos programáticos que lhes despertaram maior interesse.

### Considerações finais

O trabalho colaborativo entre as equipas de docentes de DDAP e de SIP, para além de potenciar a articulação entre estas duas UC, proporciona uma melhoria das nossas práticas educativas e formativas enquanto docentes. Destacamos como aspeto fundamental desta articulação, o esforço que tem sido feito no sentido de manter diferentes momentos de feedback/avaliação conjuntos, envolvendo os docentes das duas equipas. Ainda assim, consideramos importante ampliar a partilha e co construção de objetivos das duas UC e de procurar ajustar os timings da construção/aplicação/apresentação dos instrumentos de recolha de dados, aspeto que tem constituído um desafio para estudantes e docentes. A percepção inicial que temos é que este processo de articulação é inicialmente estranho para os estudantes e parece até acrescentar-lhes algumas dificuldades, em parte pelo seu hábito e rotina num ensino muito fragmentado. Há que compreender ainda que o feedback duma equipa mais vasta (ao todo cinco docentes) traz um nível de complexidade maior e mais profundo. Da análise qualitativa dos seus



Diários de Aprendizagem, que é realizada apenas no final do 2.º ano em DDAP, há já muitos aspetos positivos referidos e não raro voltam ao assunto no final do 3.º ano do curso, para referir este processo de trabalho como desafiante e, sobretudo, marcante em termos formativos. Como forma de regular e otimizar as nossas práticas consideramos fundamental aprofundar o conhecimento da perceção dos estudantes sobre a articulação entre SIP e DDAP de modo a potenciar um processo contínuo de aperfeiçoamento desta articulação, visando o desenvolvimento das suas competências de investigação e intervenção. Neste sentido, urge criar as condições de acesso às perceções dos estudantes sobre os dois objetivos do presente estudo, o processo de articulação SIP/DDAP e aquisição das metodologias e instrumentos de investigação. Estas condições remetem, por um lado, para o aperfeiçoamento do instrumento de recolha de dados e, por outro, para uma maior representatividade face ao universo em estudo. Pressupõe também um estudo de âmbito mais qualitativo que nos possa elucidar sobre os processos de aprendizagem e o modo como se processam ao longo do ano letivo.

### Referências bibliográficas

- Carilho, M. (2011). Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação. Tese de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Costa, A.F. (2014). A pesquisa de terreno em sociologia. In A.S. Silva & J. M. Pinto (otg.), Metodologia das Ciências Sociais (pp. 129-148). Lisboa: Edições Afrontamento (16ª ed.).
- Forte, A. & Flores, M. A. (2017). Experiências de colaboração na escola: O que dizem os professores?, in Flores, M. A.; Moreira, M. A., Oliveira, L. e Mesquita, D. (Orgs) Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho), Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), pp. 226-240.
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O Trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 48.
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), vol. IV (10), pp. 40-54. Disponível em <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/257>
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E. & Ferreira, J.A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. Análise Psicológica, 4 (XXI), 475-484.



**Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas**

## INVESTIGAÇÃO EM ARTE E DESIGN, CONTEXTOS TRANSDISCIPLINARES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS.

MATOS PEREIRA<sup>1</sup>, Teresa; ANTUNES<sup>2</sup>, Sandra

<sup>1</sup> CIEBA (Faculdade de Belas Artes de Lisboa)

CIED (Escola Superior de Educação de Lisboa), tpereira@eselx.ipl.pt

<sup>2</sup> UNIDCOM/IADE. Escola Superior de Educação de Lisboa, santunes@eselx.ipl.pt

### Resumo

A ligação indissociável entre conhecimento técnico, estético, artístico e prática profissional, assume-se como eixo central do desenho das UC de Estudos de Arte e Design e de Práticas Profissionais e Empreendedorismo, no 3º ano do plano de estudos da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT). Esta comunicação pretende refletir acerca dos processos de trabalhos desenvolvidos com vista a promover iniciação à investigação baseada na prática em arte e em design, contemplando contextos transdisciplinares, considerando as suas potencialidades, contingências e respetiva ligação com uma profissionalidade nestas áreas.

**Palavras Chave:** Investigação baseada na prática; cultura projectual; curadoria em arte e design; estudos interdisciplinares; práticas profissionais.

### Introdução

O presente texto incide sobre as ligações entre a iniciação à investigação e às práticas profissionais no âmbito da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como pontos de ancoragem duas Unidades Curriculares (UC) do 3º ano da licenciatura - Estudos de Arte e Design (no 1º semestre) e Práticas Profissionais e Empreendedorismo (no 2º semestre). Estas duas UC visam, respetivamente, a iniciação à investigação e a prática profissional, numa licenciatura cuja formação assume características de banda larga, encontrando-se estruturada em torno de três grandes eixos: As artes visuais (desenho, pintura, escultura, fotografia, etc..), o design (design de produto e design de comunicação) e as tecnologias multimédia. Através da construção de um plano de estudos que procura articular as áreas agregadas aos três eixos anteriormente mencionados, procura-se a formação de profissionais capazes de articular os



vários saberes de modo flexível, por forma a dar resposta a solicitações providas de contextos tão diversos como o do trabalho de enquadramento empresarial, do âmbito do associativismo cultural ou da educação não formal, entre outros.

Neste sentido, procurar-se-á desenvolver uma abordagem que clarifique as ligações entre a iniciação à investigação baseada na prática e a iniciação à prática profissional no âmbito da formação em Artes Visuais e Tecnologias, considerando a diversidade de contextos de atuação bem como a transversalidade das aprendizagens desenvolvidas e sua respetiva aplicação, no desenvolvimento de projetos de intervenção, como em contextos de estágio curricular.

### 1. Criatividade e formação académica em tempos de “economias criativas”

Nos tempos que correm, deparamo-nos com uma espécie de “imperativo criativo total” (Raunig; Ray & Wuggening, 2011) no qual a criatividade assume um significado social e semântico, que a coloca sob os holofotes dos campos da ciência, das artes, da academia e da economia, interligando-se de forma indelével às noções de ‘indústrias criativas’, ‘economia criativa’ ou ‘ecossistemas criativos’. As esferas da ‘economia criativa’ (termo que dá título a uma obra de 2001 da autoria de John Howkins), assumem-se enquanto espaços amplos de trocas de mercado, da emergência de uma classe criativa (e respetivos ‘líderes’) e de uma geopolítica da criatividade, tendo em Richard Florida um dos grandes promotores das vantagens das indústrias criativas e do empreendedorismo. Este discurso alargou-se ao longo das últimas duas décadas e o reconhecimento da importância económica do trabalho criativo por parte de instâncias como a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), esteve na origem da inserção das artes no leque fundamental de aprendizagens que culminou no modelo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Incrementando áreas como as da produção artística, audiovisual, musical ou o turismo cultural e considerando-as enquanto factores de desenvolvimento económico, é significativo o facto de as artes e a cultura terem sido constituídas tópicos de debate no fórum económico anual de Davos de 2018, subordinado ao tema “Creating a Shared Future in a Fractured World”. Esta captura da criatividade como componente estratégica de um sistema capitalista, neoliberal, sustentado por formas de comunicação cada vez mais sofisticadas e ubíquas, veio traduzir-se naquilo que autores como Toni Negri designam por “capitalismo cognitivo” ou “capitalismo cultural”.

A forma como a prática artística tem sido associada a uma dependência do consumo cultural, vem ditando uma instrumentalização e mercantilização da criação e da fruição artísticas. Estas premissas e circunstâncias ao associar-se à arte, à educação estética e à comunicação, depressa foram transpostas para os domínios da formação. Na verdade, uma tal perspetiva das indústrias criativas, reflexo direto das dinâmicas de um capitalismo globalizado, não apenas compromete as áreas da arte e do design com a criação de uma cadeia valor, como ainda empreende e dissemina a



ideia do ascendente daqueles que define e legitima como líderes culturais. Em segundo lugar, esta perspectiva instrumental da prática das artes visuais e do design, tende a influenciar de forma inequívoca os próprios *curricula* académicos, na medida em que impõe uma agenda na formação, fundada no princípio do consumo, da competição e da produção de bens consumíveis de aparência sempre nova, estreitando e pervertendo, precisamente, o recurso primordial do qual se alimenta: o processo criativo e a suposta liberdade de pensamento e ação que lhe está subjacente. Ironicamente, se estudos recentes (Zwir, I., Del-Val, C., Hintsanen, M. *et al*, 2021) revelam que a criatividade constituiu uma poderosa arma de sobrevivência e adaptação dos homens modernos (*sapiens*), já o modo como ultimamente ela tem sido instrumentalizada coloca-a, por vezes, cativa de uma narcisista demanda por reconhecimento institucional e prestígio mediático (Rolnik, 2011), afastando-a de um fundamento da operacionalização dos seus princípios como modo de produção de conhecimento e móbil de transformação.

Tendo em atenção estes fatores, que não deixam de projetar uma sombra sobre os processos formativos, pela pressão que impõem face ao futuro profissional, procurámos optar por um modelo de abordagem capaz de articular o pensar e o fazer enquanto pilares de processos investigativos, conducentes a uma ação culturalmente integrada e reflexiva quando voltada para um contexto laboral. Por conseguinte, e considerando o conhecimento efetivo das práticas das artes visuais e do design, procurámos, numa primeira fase, desenvolver propostas de trabalho que permitissem práticas experimentais e especulativas, se quisermos, “desinteressadas”, capazes de contribuir, verdadeiramente, para a chamada inovação.

## 2. A Prática como Pesquisa e a Pesquisa em Arte e Design Baseada na Prática

Em arte e design, muitos praticantes reclamam a investigação como uma parte necessária à sua atividade individual, já que esta se baseia num conjunto de pesquisas de ordem teórico-prática que incluem experimentação conceptual, material e técnica, estudo de documentação visual, literária, histórica ou trabalho de campo, entre outras modalidades investigativas. Contudo, há que distinguir entre a pesquisa realizada com uma finalidade individual (subjativa) e a pesquisa que envolve uma dimensão pública com aquilo que se constitui enquanto produção de conhecimento. No primeiro caso, da realização de um processo de investigação que se desenvolve em simultâneo com os processos criativos, envolvendo, na maioria das vezes, uma dimensão documental e uma dimensão experimental resulta a criação do objeto artístico ou de design. No segundo caso, verifica-se uma efetiva procura de conhecimento onde ele não existe, consistindo, por vezes, o produto final no conhecimento em si mesmo (traduzido sob a forma de artefacto, sistema, projeto, discurso teórico ou *res múltiplice*). Nesta situação, para que algo seja entendido, aceite e validado como pesquisa pública, diferindo da recolha de informação de valor subjetivo, é esperado que produza algo



revelador, útil e inovador, vigente que, tanto os resultados como a metodologia de trabalho e as evidências devem neste caso estar disponíveis para exame e escrutínio.

Neste sentido, no âmbito da UC de Estudos de Arte e Design (UC que ao estratégica e preliminarmente integrar o plano de estudos em momento prévio à UC de Práticas Profissionais e Empreendedorismo, procurámos propiciasse práticas experimentais e especulativas sem subjugação ao mercado), foi proposta uma iniciação à investigação em arte e/ou design. Assumiram-se como suportes teórico-metodológicos a Prática enquanto Pesquisa (*PaR*, na aceção anglo-saxónica) e a pesquisa em arte e design baseadas na prática e conduzidas pela prática (*practice-based* e *practice-led*) nos moldes em que a definem, respetivamente, Nelson (2013), Smith & Dean (2009) ou Margolin (2002), este último por via dos “design studies”. No último caso considera-se o design como uma prática que não se restringe a limites disciplinares estritos, socialmente construída, proposta a partir do reconhecimento da não estanqueidade das fronteiras das disciplinas do design, considerando que para a produção de conhecimento não podem as teorias e os argumentos conceber-se isoladamente e desafiando, em última instância, o estabelecer de comunidades plurais e de interconexões entre grupos de investigadores diversos. Smith e Dean (2009), propõem um modelo iterativo de pesquisa conduzida pela prática e de prática conduzida por pesquisa, segundo o qual as etapas dentro de cada grande ciclo de atividades (geração de ideias, investigação, etc.) envolvem iterações múltiplas e de sentido recíproco. Este modelo permite uma análise crítica e uma avaliação sistemática dos resultados de cada tarefa realizada, por forma a informar cada decisão acerca da sua validade para o prosseguimento da investigação. Considerando a proposta destes autores, podemos assim distinguir a ‘pesquisa baseada na prática’ e a ‘pesquisa conduzida pela prática’, atendendo a que: i) se um artefato criativo é a base da contribuição para o conhecimento, a pesquisa é baseada na prática (*practice-based research*); ii) se a pesquisa leva principalmente a novos entendimentos sobre a prática, ela é conduzida pela prática (*practice-led research*).

Assim enquadrada a dimensão investigativa, do saber e das práticas, convocam-se as relações entre pensamento criativo, reflexão crítica e estética. Considerando que a produção de conhecimento não atua de forma isolada, foi proposto o desenvolvimento do trabalho em equipa, ensaiando-se interconexões entre grupos. A pesquisa desenvolvida, alicerçada em contextos reais de atuação, promoveu a apreciação não só de processos fechados nas áreas das artes visuais ou do design, mas o encarar destes enquanto espaços de atuação socialmente construídos, situando-os na convergência entre prática projetual e prática investigativa. Procurou assim associar-se a produção de conhecimento a uma ação culturalmente envolvida e comprometida, e com estas promover a desmontagem de uma visão acrítica e formalista das práticas e da reprodução de saberes (teóricos, técnicos, estéticos, ...). A teoria e a prática concorrem assim na construção e operacionalização de conhecimento que, em última análise, acreditamos poder (re)fundamentar as práticas de futuros





profissionais, no âmbito das artes visuais, multimédia e design. Enunciar finalmente que todo este processo culminou na integração dos estudantes em práticas profissionais, cuja multiplicidade de áreas e contextos abrangidos, como de soluções encontradas, demonstra a vantagem da transversalidade das competências adquiridas num percurso formativo de base e método multidisciplinares, permitindo: i) abordagem flexível das problemáticas emergentes dos contextos; ii) fluidez na planificação de etapas de trabalho/ integração em equipas; iii) coerência e pertinência na análise e comunicação de processos, considerando os contextos envolvidos; iv) capacidade de gerar soluções exequíveis, considerando recursos, tempo e áreas de especialização em diálogo; v) qualidade na concretização de projetos prevendo formas de receção e ultrapassando constrangimentos processuais.

Deste modo, foram encetados processos que procuraram articular os saberes artísticos, funcionais e comunicacionais, como forma de gerar conhecimento não subjetivo e ação disruptiva na resposta a situações reais de atuação. Não se tratou assim de centrar o projeto no gerar de mais uma “coisa”, de sentido artístico ou funcional, mas de conceber um exercício de base projetual capaz de induzir o delinear de relações e entendimentos diversos acerca do objeto de arte e/ou de design. De forma complementar e porque entendemos que nada é sem produção de sentido, concorrendo na intenção enunciada de dismantlar ainda uma visão acrítica e formalista das práticas e da reprodução de saberes, explorou-se também como forma de gerar conhecimento não subjetivo um conceito ampliado de curadoria e pensamento interdisciplinar, capaz de sustentar estratégias de comunicação de conhecimento.

### 3. Entre contextos: projetos de investigação e práticas profissionais

O desenvolvimento das práticas profissionais no contexto da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias assume uma dimensão ampla, contemplando diferentes linhas de atuação nas áreas das artes visuais, design de produto, design de comunicação, tecnologias multimédia e tecnologias artísticas. Prevê e concretizou-se segundo um conjunto de modalidades que vão desde a realização de estágio curricular em entidades de natureza empresarial, cultural, educativa, associativa, autárquica, entre outras, até à concretização de projetos autorais e residências artísticas. Neste sentido, a prática profissional pressupõe as possibilidades de uma integração em equipas de trabalho em contexto institucional, associativo ou empresarial, bem como a implementação de um projeto de natureza autoral.

Em qualquer dos casos há um conjunto de competências de natureza projetual, técnica, criativa, instrumental, comunicacional e ética que estão implicadas no desenvolvimento de uma prática profissional que supõe, em simultâneo, um desenvolvimento pessoal contemplando por exemplo a capacidade de auto reflexão e diagnóstico da atuação.



No ano letivo de 2020/21 os 33 contextos de estágio operantes dividiram-se entre as áreas das artes visuais, design de interação, cerâmica, curadoria, desenho, design de comunicação, design de produto, fotografia, ilustração, multimédia, vídeo, videojogos, design de interiores (Gráfico 1) e incluíram a realização de nove projetos de natureza autoral, decorrendo os restantes em contexto institucional. Dentro destas áreas disciplinares, a diversidade de problemáticas e de enquadramentos contextuais abrangeram, entre outras, questões relacionadas com o património cultural (material e imaterial), dispositivos museológicos, promoção turística e do território, comunicação institucional, prototipagem, criação de ambientes de trabalho e exposição, interação com clientes particulares no âmbito do design e das artes visuais ou associativismo cultural. Dada a diversidade de contextos de atuação ao nível das práticas profissionais, há um conjunto de exigências de ordem académica e científica que é necessário ter em conta. Por este motivo a UC de Estudos de Arte e Design foi lecionada por duas docentes com formação complementar nas áreas das artes visuais e do design, ambas com experiência em diferentes níveis de ensino (básico, secundário e superior) e em contexto de estágio cada estudante acompanhado por um orientador cooperante e um docente com formação na área disciplinar em questão.

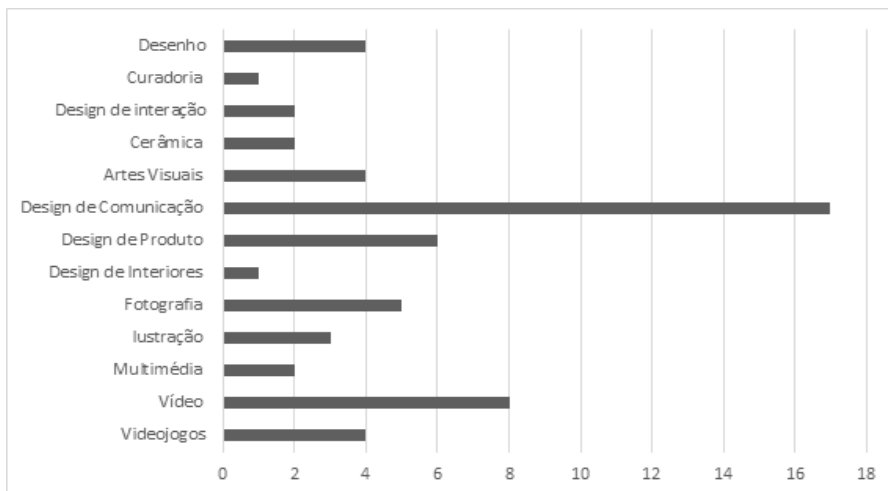


Gráfico 1- Integração dos estudantes em contextos de estágio (dados do ano letivo de 2020/21).

Considerando a multiplicidade de desafios que antevíamos vir a ser colocados aos estudantes no 2º semestre a nível da prática profissional, logo no 1º semestre, na UC de Estudos de Arte e Design, foi lançada uma proposta de trabalho desenhada como forma de consolidar algumas das competências exigidas e pressupondo uma forma integrada de atuação. Ou seja, incitando os



estudantes ao desenvolvimento de um projeto de investigação baseada na prática, foi possível abarcar um conjunto de aspetos que no semestre seguinte seriam inevitavelmente mobilizados nos diferentes contextos de prática profissional.

### 3.1. Metodologias de trabalho

Com foco nos pressupostos que vimos enunciando, desenhou-se uma proposta de trabalho com o título “*Se Esta Rua fosse Minha ...*”, que foi mote para a realização de um projeto, assumindo como pressuposto de base a apropriação/intervenção num espaço urbano, colocando-o ao serviço da comunidade. O processo foi realizado por etapas, numa convergência entre teoria e prática, envolvendo modalidades de diagnóstico, recolha, sistematização, análise de dados, apresentação e disseminação de respostas para problemáticas emergentes. Realizado em equipa, o projecto culminou na apresentação de um poster científico em formato digital, documento que ficou para os estudantes como objecto síntese cientificamente sustentado. Acompanharam e objetivamente validaram/sustentaram os momentos decisivos das doze etapas do trabalho (Quadro 1) a criação de instrumentos de recolha, sistematização de dados e avaliação, como forma de promover uma partilha entre pares e a avaliação sistemáticas de cada momento fundamental da investigação.

Escolha de um espaço urbano;	Criação de instrumentos de recolha e cartografia do espaço;	Criação de instrumentos de análise e avaliação dos processos e dos resultados;	Operacionalização do instrumento de sistematização da recolha e Identificação de questões em presença;
Hierarquização da informação analisada, considerando perspetivas múltiplas;	Realização de um diagnóstico e definição de uma problemática estruturante;	Momento de partilha e discussão;	Exploração de hipóteses;
Momento de partilha e discussão;	Seleção e desenvolvimento de uma das hipóteses, sob a forma de projeto de intervenção;	A curadoria como conceito ampliado e pensamento interdisciplinar;	Discussão e avaliação de resultados;

Quadro 1- “*Se Esta Rua fosse Minha...*”, etapas do processo de trabalho (Estudos de Arte e Design, ano letivo de 2020/21).



### 3.2. Resultados

Apresentam-se três exemplos de projetos de intervenção desenvolvidos na UC de Estudos de Artes e Design pelos estudantes de AVT, no âmbito da proposta “*Se Esta Rua fosse Minha ...*”, para o estudo de um espaço urbano, colocando-o ao serviço da comunidade.



Figura 1- Rua da Rosa, Bairro Alto, Lisboa (AVT - Estudos de Arte e Design, 2020/21. Autoria e Fotografia: Ricardo Almeida & Marco Alpoim).

Tomando como objeto de Estudo a Rua da Rosa, no Bairro Alto, assumiram os estudantes a problemática – Camilo Castelo Branco/ o cidadão natural da rua e o pensador. Como intervenção geradora de conhecimento propuseram uma ação de rua (Figura 1), focando um conjunto de relações entre a obra de Camilo e os paradoxos encontrados neste *Lugar*. Por via de uma abordagem curatorial operacionalizada na área do design gráfico e de comunicação, confrontam-se, sob a forma de paradoxos, a análise Camiliana com/e no Espaço Urbano.



Figura 2- Rua Nova do Carvalho, Cais do Sodré, Lisboa (AVT - Estudos de Arte e Design, 2020/21. Autoria e Fotografia: Ana Cordeiro & Leonor Nunes).

Outros cais/ Cidades Portuárias – foi a problemática identificada pelas estudantes que entenderam assumir como objeto de estudo a Rua Nova do Carvalho, no Cais do Sodré. A partir de uma cartografia do espaço imediato, que cedo as impeliu a cartografias geográficas e humanas mais amplas, propuseram as estudantes uma intervenção de rua à volta do conceito de viagem, construída a partir do levantamento e da representação de mapas das cidades portuárias aludidas pelos nomes dos estabelecimentos públicos que compõem o ambiente urbano (Figura 2). A esta intervenção projetaram as estudantes associar também a construção de um Arquivo de Memória, material e imaterial, alimentado por via de plataforma *online* e disponibilizado ao cidadão e à comunidade científica, para o desenvolvimento de investigações futuras em áreas que vão da sociologia à história nas suas várias vertentes.





Figura 3- Rua do Salinas, Angra do Heroísmo, Ilha Terceira, Açores (AVT - Estudos de Arte e Design, 2020/21. Autoria e Fotografia: Vera Almeida).

Assumindo como objeto de estudo a Rua do Salinas, em Angra do Heroísmo, nos Açores, entendeu esta estudante reclamar como problemática de investigação – A Recuperação da história material e imaterial à volta das mantas de retalhos tradicionais da ilha (Figura 3). Proposto pela estudante, observou-se um projeto para a recuperação de espólios e para o estudo das dinâmicas familiares e comunitárias das gentes, dos ofícios e das indústrias domésticas associadas a esta prática fundamentalmente feminina, materializando-se finalmente a investigação no estudo e no projeto curatorial para uma exposição sobre esta temática e as suas diversas ramificações, quer de cariz material, quer imaterial.

### Nota Final

A diversidade, o princípio investigativo, a capacidade e a flexibilidade de articulação de saberes observável nos projectos realizados na UC de Estudos de Arte e Design, de entre os quais extraímos os três exemplos acima, dão mostra da pluralidade e transversalidade das competências adquiridas ao longo de um percurso formativo nas artes plásticas e no design. Verificou-se ainda a vantagem de propostas de projeto de cariz experimental e especulativo, que sem subjugação aos constrangimentos do mercado se manifestaram capazes de fazer articular o pensar e o fazer enquanto pilares de processos investigativos, conduzindo a um não seguidismo, a uma não instrumentalização e mercantilização das artes e do design, antes a uma ação culturalmente integrada e reflexiva quanto voltada para um contexto laboral.

Com a apresentação da metodologia, dos resultados obtidos na UC de Estudos de Arte e Design (1º semestre) e da multiplicidade de desafios colocados aos estudantes em contexto de prática



profissional (no 2º semestre), verificou-se não apenas a vantagem da diversidade e transversalidade das competências adquiridas ao longo de um percurso formativo plural nas artes visuais e no design, como ainda a vantagem, quando em contexto de estágio profissional, de experiências como as propostas. Factos comprovados, sobretudo, na efetiva capacidade de abordar as problemáticas emergentes dos contextos profissionais sob múltiplas perspetivas (de forma aberta e flexível), como ainda na procura de soluções exequíveis, pela consideração e análise dos contextos envolvidos, apelando ao diálogo entre áreas de especialização, além da aplicação de fórmulas ou de formalismos – considerando pontos de vista e modos de recepção diversos e a ação profissional não necessariamente como produção de carácter incremental, mas em muitos casos como criação e comunicação de saber objetivo e útil, capaz de desembocar na produção não necessariamente de coisas mas, quando necessário, de conhecimento e de sistemas dele decorrentes – inovação radical ou disruptiva.

## Referências

- Candy, I. & Edmonds, E. (2018, February). Practice-based research in the creative arts Foundations and Futures from the Front Line. *Leonardo*, 51(1). [online]: MIT Press, p.63–69.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. Achette: New York.
- Howkins, J. (2001). *The Creative Economy: How People Make Money from Ideas*. London: Penguin.
- Leavy, P. (2017). *Design research*. New York, London: The Guilford Press.
- Margolin, V. (2002). *The politics of the artificial: essays on design and design studies*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Negri, T. (2009). *Cognitive Capitalism, Welfare and Labour: The Commonfare Hypothesis*. Routledge: New York.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts*. New York: Palgrave Mcmilan
- OECD (2018). *The Value of Culture and the Creative Industries in Local Development*. OECD: Bolzano e Trento.
- Raunig, G.; Ray, G. & Wuggenig, U. (2011). Introduction: On the Strange Case of 'Creativity' and its Trouble Resurrection. In Raunig, G.; Ray, G. & Wuggenig, U. (Eds.) *Critique of Creativity. Precarity, Subjectivity and the Resistance on the 'Creative Industries'*. London: MyFlyBooks, p.1-5
- Rolnik, S. (2011) The Geopolitics of Pimping. In Raunig, G.; Ray, G. & Wuggenig, U. (Eds.) *Critique of Creativity. Precarity, Subjectivity and the Resistance on the 'Creative Industries'*. London: MyFlyBooks, p.23-39
- Smith, H. & Dean R. (2009). *Practice Led Research, Research-Led Practice in the Creative Arts*. Edinburg: Edinburg University Press
- Zwir, I., Del-Val, C., Hintsanen, M. *et al.* Evolution of genetic networks for human creativity. *Mol Psychiatry* (2021). <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01097-y>





Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas

## A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

ARCADINHO<sup>1</sup>, Ana; FOLQUE<sup>2</sup>, Assunção; LEAL DA COSTA<sup>3</sup>, Conceição

<sup>1</sup>Universidade de Évora (CIEP|UE - arca@uevora.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Évora (CIEP|UE - mafm@uevora.pt)

<sup>3</sup>Universidade de Évora (CIEP|UE - mclc@uevora.pt)

### Resumo

Nesta comunicação partilhamos uma revisão sistemática de literatura (RSL) elaborada no âmbito da tese de doutoramento em curso, cujo objetivo foi identificar e analisar estudos, no campo de investigação do conhecimento profissional de professores, em complementaridade com uma RSL já elaborada e alvo de publicação (Arcadinho, Folque & Leal da Costa, 2020). A RSL incorpora um levantamento bibliográfico do período de 2005-2020, segundo alguns critérios de inclusão e exclusão.

Para a recolha e produção de dados foram utilizadas as bases de dados: B-on, Scielo, ERIC e RCAAP. Realizamos um planeamento prévio através da construção de um protocolo de RSL e posteriormente, efetuamos pesquisas e selecionamos produções. Analisamos estudos que discutem a natureza do conhecimento profissional docente e o papel dos professores relativamente a sua produção, estudos que assumem o professor como detentor de um saber próprio para o exercício profissional e estudos que descrevem o conhecimento profissional específico dos professores como um fator decisivo para a construção e desenvolvimento da profissão docente. Também identificamos estudos que abordam a relação entre o conhecimento profissional dos professores e a prática investigativa, assumindo a relevância do conhecimento que é produzido pelos próprios professores. Os estudos privilegiam a abordagem qualitativa, recorrendo a estudos exploratórios, estudos de caso ou pesquisas narrativas, onde a voz dos participantes permite compreender os fenómenos em estudo. Os resultados permitem-nos identificar dois momentos chave na construção do conhecimento profissional dos professores, o estágio na formação inicial e a entrada na profissão. Revelam que os professores constroem conhecimentos a partir da sua própria experiência, formação e prática profissional, o que reforça a importância da investigação dos professores na produção, mobilização e disseminação do seu saber profissional. E, apontam desafios relativamente ao reconhecimento e a compreensão deste conhecimento profissional dos professores devido a sua complexidade e as exigências associadas a profissão docente.



**Palavras-Chave:** Conhecimento profissional; Investigação; Professores; Revisão sistemática de Literatura

## Introdução

A temática do conhecimento profissional docente tem sido alvo de muitas pesquisas e reflexões, tanto a nível nacional como internacional, no sentido de se reconhecer e valorizar a profissão docente face aos complexos desafios que caracterizam as sociedades contemporâneas (Goodson, 2008; Roldão et al. 2009; Shulman, 2014; Nóvoa, 2019).

Atualmente, as exigências que se colocam ao exercício da profissão docente, requerem competências cada vez mais complexas e diversificadas a que a formação inicial de professores não pode ficar indiferente (Zeichner, 2010; Flores, 2018; Folque, Costa & Artur, 2016).

O papel do professor, apontado, neste contexto, também tem sido um assunto presente nas discussões que procuram identificar o foco principal para as mudanças necessárias no contexto educacional. Estas discussões têm como temáticas, a formação inicial dos professores, o período de entrada na profissão e o desenvolvimento profissional docente, que de alguma forma procuram sustentar a questão da profissionalização docente, devido às diferentes conceções da docência que ainda encontramos (Nóvoa, 2017). Centra-se nesta questão o desafio atual do papel do professor e também a compreensão e o reconhecimento social do saber profissional docente, assuntos já pesquisados, mas que continuam a apresentar questões inquietantes e pertinentes (Roldão, 2008; Borges, 2016).

Foi neste quadro que emergiu o nosso projeto de investigação no âmbito do doutoramento em curso. Neste, procuramos compreender e analisar os contributos e sustentabilidade da dimensão investigativa da prática docente para a construção de conhecimento profissional de educadores/professores, durante o estágio da formação inicial e nos anos iniciais de exercício da profissão.

Face à problemática em estudo, considerámos que uma revisão sistemática de literatura (RSL), perante a diversidade de produções encontradas, seria o melhor caminho para delinear o estado da arte e planear o percurso investigativo. A nossa opção pela RSL também se justificou pelo facto do objeto de estudo e o objetivo geral apontarem para dois conceitos centrais e para a sua possível relação.



Na RSL que efetuámos, encontramos várias produções que abordam aspetos históricos e teóricos da profissão docente e identificamos duas perspetivas sobre a ação docente, uma que descreve a origem da atividade de ensinar associada ao pedagogo que ensinava e conduzia os outros ao conhecimento e à cultura, e outra que associa a ação de ensinar ao ato de tornar público um saber que é restrito, ou seja, um saber que apenas alguns possuem e que outros procuram ouvir, conhecer, aprender e reproduzir (Roldão et al., 2009). Segundo Nóvoa (2017), estas duas linhas de pensamento apesar de apresentarem ideias contrárias, permitem compreender a complexidade que reveste a ação docente.

Nos dias de hoje, a necessidade social da profissão docente também tem sido alvo de reflexões, pois os professores são indispensáveis ao ensino e são os profissionais que conseguem fazer com que os outros aprendam um determinado saber, ou seja, que possuem um saber específico que os distingue de outros profissionais (Roldão 2008; Guerrero & Ribeiro, 2015).

As produções mais recentes sobre o conhecimento profissional dos professores revelam que a reflexão e a investigação podem ser estratégias de formação e desenvolvimento profissional que permitem ao professor refletir sobre a sua ação, investigar a sua própria prática, fundamentar as suas opções e decisões profissionais, tornando-o capaz de produzir um conhecimento que é específico à profissão docente (Vieira et al., 2013; Figueiredo, 2014; Roldão, 2017). No entanto, a natureza deste conhecimento bem como seu reconhecimento social e o papel do professor na sua construção, continuam a levantar questões que influenciam a compreensão e a representação social do conhecimento profissional docente.

Neste sentido, a comunicação foca-se numa reflexão sobre a construção do conhecimento profissional dos professores, como contributo para os estudos e intervenções no campo de investigação da formação inicial de professores e da profissão docente tendo em conta o que a RSL nos permitiu compreender.

## Metodologia

Nesta comunicação partilhamos uma revisão sistemática de literatura (RSL) elaborada no âmbito da tese de doutoramento em curso com o propósito de identificar e analisar produções, no campo de investigação do conhecimento profissional de professores, em complementaridade com uma RSL já elaborada e alvo de publicação (Arcadinho, Folque & Leal da Costa, 2020).

Para tal, foi necessário definir critérios de inclusão e exclusão face ao objeto de estudo e ao objetivo de investigação.



A RSL permite responder a uma questão específica e utilizar estratégias de pesquisa para identificar, selecionar e avaliar criticamente a produção científica existente, permitindo ao investigador sintetizar as informações e produzir novos conhecimentos (Denyer & Tranfield, 2009; Higgins & Green, 2011; Gough et al., 2012; Stewart & Oliver, 2012).

Esta RSL iniciou-se em maio de 2020 e realizou-se durante os meses de junho a dezembro de 2020, em duas etapas sequenciais. A primeira etapa consistiu no planeamento prévio através da construção de um protocolo de RSL (Tabela 1). Este protocolo exigiu a definição dos objetivos da RSL, a elaboração de uma questão de investigação, a definição das bases de dados e das palavras-chave para se localizarem as produções e a definição dos critérios de inclusão e exclusão para a análise da literatura.

Tabela 1 – Protocolo da Revisão Sistemática de Literatura

Objetivos da revisão	Analisar e sintetizar a literatura existente sobre a construção do conhecimento profissional de professores na formação inicial e nos primeiros anos de profissão
Questão de investigação	Como é que os professores constroem conhecimento profissional?
Bases de dados	B-on; Scielo; ERIC; RCAAP
Palavras-chave	Conhecimento profissional; Saber profissional; Formação inicial; Professores; Docentes; Prática docente; Prática Profissional (sinónimos, outras línguas e várias combinações das palavras)
Critérios de inclusão	Estudos centrados nas temáticas do conhecimento profissional docente; Estudos em que os participantes sejam educadores, professores ou alunos da formação inicial de professores; Estudos recentes (publicados entre 2005-2020); Teses de doutoramento; e Estudos internacionais
Critérios de exclusão	Estudos sobre a formação continuada de professores; e Dissertações de mestrado

Fonte: Elaborado pelas autoras

A segunda etapa consistiu na execução da RSL com base no protocolo construído (Tabela 1). Inicialmente, realizaram-se as pesquisas e localizaram-se as produções nas bases de dados definidas, através de várias combinações de palavras-chave. Posteriormente, avaliámos e seleccionámos as produções através da leitura dos títulos, dos resumos e, em alguns casos, do documento completo.



Na pesquisa inicial, identificámos quarenta e oito produções publicadas em três idiomas: português, inglês e espanhol. Dessas quarenta e oito produções, onze foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão e trinta e sete foram selecionadas para leitura e análise (Tabela 2).

Tabela 2 - Contabilização das produções identificadas e selecionadas

Produções	Português	Inglês	Espanhol	Total
Identificadas	28	26	4	48
Excluídas	6	4	1	11
Selecionadas	22	12	3	37

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após a identificação e seleção das produções, conforme os critérios de inclusão previamente definidos, foram seguidos os seguintes passos: (1) leitura exploratória das produções; (2) leitura seletiva das produções que se adequam aos objetivos da revisão e à questão de investigação; (3) leitura e análise das produções.

Por fim, os dados obtidos na análise dos textos foram agrupados em tabelas com a finalidade de sintetizar a informação e responder à questão de investigação formulada no protocolo da RSL (Tabela 1).

## Resultados

Das quarenta e oito produções identificadas na pesquisa inicial, foram selecionadas trinta e sete para leitura e análise. Destas produções selecionadas, nove já tinham sido analisadas na RSL anterior, mas como correspondiam aos critérios de inclusão foram incorporadas nesta RSL.

Dado o objetivo estabelecido para a RSL, as produções selecionadas referem-se a estudos no campo de investigação do conhecimento profissional docente publicados em português (vinte e dois), inglês (doze) e espanhol (três), entre 2005 e 2020.

Analisámos estudos que discutem a natureza do conhecimento profissional docente e o papel dos professores relativamente à sua produção (Campos & Roldão, 2008; Esteves, 2009; Gauthier et al., 2013; Shulman, 2014; Campos, 2016), pesquisas que assumem o professor como detentor de um saber próprio para o exercício profissional (Roldão, 2008; Figueiredo, 2014; Nóvoa, 2017) e estudos que descrevem o conhecimento profissional específico dos professores



como um fator decisivo para a construção e desenvolvimento da profissão docente (Roldão 2017; Nóvoa, 2019).

Também identificámos estudos que abordam a relação entre o conhecimento profissional dos professores e a prática investigativa, assumindo a relevância do conhecimento que é produzido pelos próprios professores (Roldão et al., 2009; Figueiredo, 2013; Vieira et al., 2013).

Relativamente às abordagens metodológicas, estas produções privilegiam abordagens de natureza qualitativa, recorrendo a estudos exploratórios, estudos de caso ou pesquisas narrativas, onde a voz dos participantes permite compreender os fenómenos em estudo.

Os resultados da RSL permitem-nos identificar os referenciais teóricos que abordam a temática e apresentam definições complementares do conceito – um saber complexo, específico e multidimensional que permite a articulação entre o saber teórico e o saber prático. As produções revelam que os professores constroem conhecimentos a partir da sua própria experiência, formação e prática profissional, o que reforça a importância da investigação dos professores na produção, mobilização e disseminação do seu saber profissional (Figueiredo, 2014).

Na análise das produções, identificámos dois momentos chave na construção do conhecimento profissional dos professores, o estágio na formação inicial e a entrada na profissão (Silva & Alonso 2004; Tardif, 2014; Marques, 2015; Resende & Resende, 2015; Andrade & Martins, 2017; Eklund, 2019).

As produções analisadas apresentam as influências no processo de construção do conhecimento profissional dos professores, como por exemplo, a família, as experiências escolares anteriores, as trajetórias de vida pessoal e profissional e as experiências na formação inicial (Moya & Cabrera, 2017; Barbosa et al., 2020) e permitem-nos ainda, identificar a reflexão e a investigação como processos fundamentais na construção do conhecimento profissional dos professores (Vieira et al., 2013; Figueiredo, 2013).

A maioria dos estudos aponta desafios relativamente à compreensão e reconhecimento social do conhecimento profissional dos professores devido à sua complexidade e às exigências associadas à profissão docente. E, revelam a importância e a necessidade de existirem comunidades profissionais de professores que permitam o diálogo, o debate e a partilha, potencializando a construção e o reconhecimento social deste conhecimento profissional específico à profissão docente (Shulman & Shulman, 2004; Rigano & Ritchie, 2007; Korthagen, 2010).

Apesar de existirem diversas produções sobre a temática, com a ideia de que o professor é um produtor de conhecimento, ainda não encontramos estudos que abordem a sustentabilidade



da dimensão investigativa da prática docente para a construção do conhecimento profissional dos professores. Nesta perspectiva, consideramos que o nosso projeto de investigação será um contributo para o campo de investigação da formação inicial de professores e da profissão docente.

### Considerações Finais

Nesta RSL foi possível identificar estudos e reflexões que abordam a temática do conhecimento profissional docente, levantam questões, apontam desafios, bem como identificam caminhos para avançarmos na problemática que constitui o nosso estudo.

Os resultados obtidos permitiram-nos encontrar relações entre a dimensão investigativa da prática docente e o conhecimento profissional dos professores, sendo este o foco do nosso projeto de investigação.

Esta RSL em complementaridade com uma RSL, já elaborada e alvo de publicação (Arcadinho, Folque & Leal da Costa, 2020), permitiu-nos construir o estado da arte do problema a investigar e planear a escrita do enquadramento conceptual da nossa tese.

Por fim, salientamos que a RSL, apesar nos orientar para os objetivos da investigação, através de um método rigoroso e criterioso, não exclui a possibilidade de novas pesquisas, que vão surgindo de forma emergente no desenvolvimento do estudo e nas subsequentes etapas da investigação, trazendo outras necessidades e exigências para pesquisas mais complementares e concretas com vista a esclarecimentos mais profundos em determinados temas ou conceitos.

### Agradecimentos

Esta produção foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT, no âmbito da Bolsa de Investigação de Doutoramento em Ciências da Educação com a referência 2020.04814.BD.

### Referências

- Andrade, A., Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores: em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 63, pp. 137-154.
- Arcadinho, A., Folque, A., Costa, C. L. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, 22(1), pp.5-





23.

Barbosa, M., Leitão, N., Amorim, G., Call, A., Pacheco, M. (2020). O processo de formação do conhecimento profissional docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(1), pp. 159-181.

Borges, M. (2016). Saber experiencial e conhecimento profissional docente: Implicações epistemológicas e formativas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, 1(3), pp. 147-162.

Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formacion en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Espanha: Universidade de Murcia, 19(2), pp. 273-287.

Campo, J., Roldão, M. (2008). Construção de conhecimento profissional dos professores 1ºCEB: Análise de trajetórias de formação e prática profissional. *Atas XV do Colóquio AFIRSE – Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Universidade de Lisboa.

Denyer, D., Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The SAGE Handbook of organizational research methods*. London: Sage Publications, pp. 671–689.

Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: a finnish case. *Journal of teacher education and educators*. Finlândia: Faculty of Education and International Studies, 8(1), pp. 5-20.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

*Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48.

Figueiredo, M. (2013). Práticas de produção de conhecimento: A investigação na formação de educadores de infância. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Portugal.

Figueiredo, M. (2014). Produção de conhecimento profissional específico? - diferentes perspetivas sobre a realização de investigação na formação inicial de professores. In *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*, ed. G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. Migueis, R. Neves, & R. M. Vieira, pp. 461 – 480. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 44(5), pp. 621-636.

Folque, A., Costa, C. L., Artur, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Correa, C. H. A., Cavalcanti, L. I. P., Bissoii, M. F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva*.



- Manaus: EDUA, Editora da Universidade Federal do Amazonas. pp. 177-235.
- Gauthier, C, Martineau, S., Desbiens, J., & Malo, A. (2013). Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora Unijui.
- Goodson, I. (2008). Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança. Porto: Porto Editora.
- Gough, D., Thomas, J., Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, (1) pp. 28-30.
- Guerrero, L., Ribeiro, C. (2015). El conocimiento profesional como característica distintiva de profesionalización docente em la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (2), pp. 1-19.
- Higgins, J., Green S. (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Oxford: Cochrane Collaboration.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*. 26, p. 98-106.
- Marques, A. (2015). A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio. Tese de doutoramento em Ciência da Educação. Universidade de Évora.
- Moya, J., Cabrera, M. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), pp. 17-38.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, 47(166), pp. 1106-1133.
- Novoa, A. (2019). Entre a Formação e a Profissão: ensaios sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, (1), pp. 198-208.
- Resende, A., Resende, L. (2015). O conhecimento profissional docente: Relatos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação em Revista*, 16(1), pp. 67-80.
- Rigano, D., Ritchie, S. (2007). Learning the craft: a student teacher's story. *Asia-Pacific Journal of Teacher education*. 27(2), pp. 127-140.
- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Saber (e) Educar*, 13, pp. 171-184.
- Roldão, M., Figueiredo, M., Campos, J., Luís, H. (2009) O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Brasil: Belo Horizonte, 1(2), pp. 138-177.
- Roldão, M. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), pp. 1134-1149.



Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos cenpec, São Paulo, 4 (2), pp. 196-229.

Shulman, L., Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. Journal Curriculum Studies. 36(2), pp. 257-271.

Silva, C., Alonso L. (2004). A construção do conhecimento profissional na formação inicial e no período de indução – Resultados preliminares de um estudo exploratório. Atas XV do Colóquio AFIRSE – Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?. Universidade de Lisboa.

Stewart, R., Oliver, S. (2012). Making a difference with systematic reviews. In: Gough, D., Oliver, S., Thomas, J. (Ed.). An introduction to systematic reviews. London: Sage.

Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes.

Vieira, F. (2013). O Papel da Investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino. In B. Silva et al. (Orgs.), Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. pp. 2641-2655.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, 35(3), pp. 479- 504.



Construção de identidades profissionais e dimensão investigativa do saber e das práticas

## FORMAÇÃO DE ANIMADORES SOCIOCULTURAIS: BREVE REFLEXÃO EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

CAMPOS<sup>1</sup>, Joana; VOHLGEMUTH<sup>2</sup>, Laurence; CRUZ<sup>3</sup>, Cristina

<sup>1</sup> ESELx-IPL; CIES-ISCTE jcampos@eselx.ipl.pt

<sup>2</sup> ESELx-IPL; GI-1439- STELLAE-USC laurence@eselx.ipl.pt

<sup>3</sup> ESELx-IPL; ICArEHB (UAlg); CHAM (UNova) cristinac@eselx.ipl.pt

### Resumo

A formação dos Animadores Socioculturais, nos seus diferentes elementos e modalidades representa um dos constituintes de construção e configuração das identidades destes profissionais. A tomada da formação destes profissionais por instituições de ensino superior constitui-se como fator determinante no processo de profissionalização do grupo profissional, por contribuir para a sua afirmação. Por outro lado, essa formação refletiu-se na configuração dos perfis identitários destes profissionais. É partindo deste pano de fundo que se propõe uma reflexão em torno da formação inicial em Animação Sociocultural, no caso particular da experiência desenvolvida numa instituição do ensino superior pública portuguesa, do ensino politécnico. Para essa reflexão mobilizam-se os resultados dos processos de avaliação e reflexão desenvolvidos no âmbito das equipas de docentes e com os estudantes do curso, sobretudo no que à Iniciação à Prática Profissional diz respeito; e ainda, o pensamento de diversos autores que têm contribuído para a discussão em torno da formação, profissionalização e definição dos perfis identitários dos Animadores Socioculturais, mobilizados no âmbito da formação inicial dos Animadores Socioculturais nesta instituição. A reflexão centra-se em torno do conhecimento (profissional) dos animadores socioculturais e o seu perfil profissional (Gillet, 1996; Dansac & Vachée, 2016, 2019) como elementos de construção e configuração das identidades profissionais deste grupo, considerando alguns dos desafios que se colocam às instituições de formação inicial, como a consequência da “academização” da formação (Rullac, 2016), o risco da “tecnificação das práticas” (Ucar, 2011; Besse-Patin, 2014) e o “afastamento” dos princípios e matrizes fundadoras da Animação Sociocultural (Vohlgemuth e outros, 2013).

**Palavras-Chave:** Animação Sociocultural; Formação de Animadores Socioculturais; Perfis Profissionais em ASC; Funções da Animação Sociocultural



## Introdução

A formação constitui-se como elemento distinto das profissões. No processo de profissionalização dos Animadores Socioculturais, a par dos outros do Trabalho Social, a formação de nível superior trouxe efeitos vários. No presente texto, parte-se de um breve enquadramento acerca deste processo, considerando a formação do Ensino Superior em Portugal, em particular a formação inicial em Animação Sociocultural, argumentando que ao representar um dos elementos distintivos do grupo profissional é consequentemente configuradora das identidades destes profissionais.

Este enquadramento contextualiza a reflexão que tem vindo a ser desenvolvida pela equipa de coordenação e docentes da licenciatura em Animação Sociocultural (ASC) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Assim, numa primeira secção apresenta-se o referido enquadramento, para se passar aos princípios teórico-metodológicos e éticos que fundam o curso em análise. O presente texto refere-se à reflexão tida em torno da formação inicial em Animação Sociocultural. Para essa apresentação, mobilizam-se os resultados dos processos de avaliação e reflexão desenvolvidos no âmbito das equipas de docentes e com os estudantes do curso, sobretudo no que à Iniciação à Prática Profissional diz respeito. A reflexão inscreve-se na discussão da construção do conhecimento (profissional) dos animadores socioculturais e o seu perfil profissional (Gillet, 1996; Dansac & Vachée, 2016, 2019) como elementos de construção e configuração das identidades profissionais deste grupo, considerando a responsabilidade e posicionamento das instituições formadoras. Finaliza-se, considerando os desafios que se colocam às instituições de formação inicial, em particular à nossa, no presente, mobilizando os contributos de outros, para a discussão e tomada de decisão relativamente à “academização” da formação (Rullac, 2016), ao risco da “tecnicização das práticas” (Ucar, 2011; Besse-Patin, 2014) e ao “afastamento” dos princípios e matrizes fundadoras da Animação Sociocultural (Vohlgemuth e outros, 2013). Em conclusão, aponta-se os referenciais estrategicamente mobilizados para a formação no sentido de dar continuidade ao desenvolvimento do curso.

## **Profissionalização e formação dos Animadores Socioculturais (no Ensino Superior): fundamentação e enquadramento da reflexão em torno da licenciatura da ESELx**

A profissionalização dos grupos profissionais são processos complexos (Wilensky, 1964) e multidimensionais (Abbott, 1988, 1991), que se prendem com as condições para o seu estabelecimento e resultam dos efeitos de mudanças de fontes internas e externas aos próprios sistemas das profissões (Abbott, 1988). Quando consideramos os profissionais do Trabalho Social,



tomando o modelo teórico de Abbott (1988, 1991), compreendemos que, no processo de profissionalização deste grupo, é marcante a complexidade do jogo entre as fontes internas e externas (Campos, 2015). As análises feitas em Portugal têm vindo a demonstrar que se trata de um processo marcado por ambiguidades e tensões, seja pelas questões que se prendem com os processos de reconhecimento e configuração das funções destes profissionais (Autés, 2003; Chopart, 2003); seja pela definição de fronteiras entre esses grupos profissionais (Aballéa, Ridder & Gadéa, 2003; Costa; 2010; Pereira & Lopes, 2011; Baptista 2014; 2019).

A formação no Ensino Superior constituiu-se como elemento de distinção para as diversas profissões (Dubar, 1997; Rodrigues, 1997; 2012; Gonçalves, 2007/08). O nível da formação, tipo de certificação e instituições certificadoras são fatores, entre outros, que determinam o posicionamento dos grupos nas Classificações das Profissões. Esse posicionamento varia, entre outros aspetos, consoante o tipo de formação, nível de qualificação, assim como com as condições e/ou exigências de certificação para o exercício profissional (Lima, Dores & Costa, 1991; Costa, Mauritti, Martins, Machado & Almeida, 2000). Por isso, a formação de nível superior reveste-se de particular relevância sobretudo para os grupos profissionais que no processo de profissionalização se encontram em etapas de afirmação e reconhecimento social mais alargado, como é o caso dos profissionais desta área (Silva, 2013; Campos, 2011, 2019).

A formação oferecida nas instituições de Ensino Superior integra-se nos processos de construção do conhecimento profissional (Campos & Delgado, 2018; Campos 2019); distinguindo-se as ações implementadas no âmbito: (1) dos mecanismos de iniciação à prática profissional dos (ainda) estudantes; (2) dos projetos de investigação promovidos pelas equipas das instituições do ensino superior, incluindo-se aqui os centros de investigação; (3) da promoção da difusão e discussão pública das questões associadas ao conhecimento e práticas profissionais, com a organização de congressos, colóquios, seminários, etc e ainda a publicação dessa produção em revistas e outros suportes (Campos & Delgado, 2018). Complementarmente, considera-se ainda o importante papel que as instituições de Ensino Superior assumem nos processos de inserção e desenvolvimento profissional dos grupos para os quais propõem formação. No caso da formação em Animação Sociocultural, em Portugal, é possível identificar os perfis profissionais dos diplomados de cada um dos cursos de formação inicial, assim como acompanhar a evolução das propostas e modalidades de formação, uma vez que as instituições formadoras têm contribuído com publicação da análise sobre os respetivos cursos. Alguns exemplos desses trabalhos são: Lopes & Peres (2008); Salgado (2008); Serra (2008); Martinez (2010); Campos e outros (2010); Figueiredo & Cordeiro (2010, 2013); Vohlgemuth e outros (2013); Delgado & Campos (2017).

Portanto, podemos considerar que a ação das instituições formadoras do Ensino Superior contribui para a afirmação dos grupos profissionais, no quadro dos respetivos processos de



profissionalização, mas também para a configuração dos perfis desses profissionais (Campos & Delgado, 2018). Neste sentido, o crescimento da oferta de formação em Animação Sociocultural de nível superior na área em Portugal reforça o alargamento de possibilidades, mas também as exigências sobre a ação dos profissionais, dos dirigentes associativos das respetivas associações, dos formadores e dos autores do referencial teórico e metodológico da área (Campos, 2015, 2019).

A oferta formativa do Ensino Superior português em Animação Sociocultural acompanha as outras similares do Trabalho Social. As instituições de formação distribuem-se entre os setores público e privado e os subsectores do ensino superior politécnico e universitário (Campos & Delgado, 2018; Campos 2019; Figueiredo, 2019). A essa diversidade institucional corresponde uma razoável dispersão territorial.

É também diversa a distribuição quando consideradas as áreas e modalidades de formação mobilizadas assim como os perfis e áreas disciplinares/científicas de pertença/proveniência dos formadores, generalizadamente oriundos de outras áreas (Campos & Delgado, 2018; Figueiredo, 2019). Na maioria das instituições de formação, as licenciaturas em Animação Sociocultural foram criadas em fases (mais) avançadas do seu desenvolvimento institucional, no que à oferta formativa diz respeito. Uma ilustração é a criação das licenciaturas nas Escolas Superiores de Educação, inicialmente centradas na formação de professores, como analisa Martinez (2010). Nestes casos, o facto dessa formação ter sido criada no quadro do ensino superior politécnico e a partir dos modelos de formação de professores, permitiu que emergisse com uma matriz formativa de carácter profissionalizante, que se manteve até à atualidade (Silva, 2013; Campos & Delgado, 2018).

O presente texto ocupa-se, precisamente, de um dos cursos de licenciatura em Animação Sociocultural, criada no Ensino Superior público, neste caso na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa. Mais concretamente, trata-se de uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da licenciatura, considerando um conjunto de resultados da pesquisa e análise em torno do curso, que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa de docentes, em particular a equipa de coordenação do curso.

Para melhor situar os leitores, apresentamos sinteticamente a matriz teórico-metodológica e ética da formação que desenvolvemos (Dias & outros, 2015). Podemos afirmar que, curricularmente, a formação radica-se na finalidade e ação da ASC, considerando a Democracia, a Cidadania e a Liberdade, como elementos basilares da profissão (Trilla, 2004; Lopes, 2006, 2012; Caride, 2007; Ferreira, 2011; Fonte, 2012). Entendemos, por isso, que educar em e para a Cidadania, a Democracia e a Liberdade, implica a assunção dessa responsabilidade por parte dos profissionais da área (Caride, 2012), assim como das instituições do ensino superior formadoras.





Porque a presente reflexão inscreve-se na discussão (mais alargada) das funções da ASC e dos perfis profissionais dos Animadores Socioculturais, distinguimos a proposta de Trilla (2004). No que diz respeito ao conhecimento em ASC, este autor propõe um conjunto de sete níveis, que adoptamos como referencial para o desenho do nosso curso: 1) nível metateórico; 2) nível sistemático-conceptual; 3) nível ideológico-ético-político; 4) nível sociológico (análise contextual); 5) nível psicológico; 6) nível metodológico ou tecnológico; 7) nível de elaboração experiencial / reflexão.

A mobilização destes níveis de conhecimento (Trilla, 2004) permite-nos enquadrar um primeiro plano da presente reflexão, que se prende com a complexidade do conhecimento (profissional) em ASC. Por um lado, pela multidimensionalidade que comporta, distinguindo-se as dimensões teórica, metodológica, praxeológica e ético-deontológica, no quadro de uma formação que se inscreve numa matriz profissionalizante, com base em conhecimento científico. Por outro lado, pela pluralidade e hibridiz dos referenciais. No caso dos referenciais teóricos e metodológicos pela sua inscrição e proveniência de áreas científicas e disciplinares distintas da ASC, sobretudo nas/das Ciências Sociais e da Educação. No caso dos referenciais praxeológicos e ético-deontológicos, pela indistinção, na medida em que são amplamente partilhados com outros profissionais da intervenção social ou das profissões do Trabalho Social (Carvalho & Baptista, 2008; Petersson, 2008; Campos, 2011; 2015; Vohlgemuth e outros, 2013).

### **Olhar sobre a licenciatura: perspetiva, fontes e procedimentos de análise**

Como demos conta anteriormente, a presente reflexão inscreve-se na ação que tem sido desenvolvida no âmbito da licenciatura em Animação Sociocultural. Para este exercício consideramos analiticamente um conjunto diversificado de fontes relativas a ações levadas a cabo pela equipa de docentes e de coordenação do curso. As escolhas destas fontes prenderam-se com: (1) relevância pela regularidade e sistematicidade da recolha; (2.1) relevância pela abrangência dos perfis auscultados/inquiridos (estudantes, parceiros nacionais/estrangeiros, docentes); (2.2) relevância pela abrangência dos responsáveis pela auscultação/inquirição (avaliação externa/interna); (3) relevância pela natureza dos processos formativos, considerando mais especificamente os procedimentos e instrumentos desenvolvidos nas UC IPP (incluindo as reuniões das equipas de docentes e organização de sessões de discussão e divulgação sobre ASC). Para a análise foram, portanto, mobilizados dados com diferentes proveniências, considerados relevantes para a presente etapa de desenvolvimento do curso, resultando de etapas anteriores do trabalho em curso.



Indicamos sinteticamente essas fontes, respetivos procedimentos de recolha e tipo de dados. Analiticamente consideraram-se as fontes que de forma regular e sistemática reúnem informação sobre o curso, em diversas dimensões. Por um lado, (1) os processos de avaliação externa (já com dois ciclos concluídos 2012 e 2019), considerando neste caso os resultados e recomendações expressos nos respetivos relatórios, assim como, os documentos relativos às análises e fundamentação das propostas de (re)formulação dos Planos de Estudo do curso. Por outro, (2) os processos da avaliação interna, com regularidade anual de recolha de informação sobre as Unidades Curriculares (UC), reunindo a os resultados académicos, a avaliação dos estudantes e dos docentes sobre o trabalho desenvolvido em cada UC, a par da avaliação dos estudantes sobre o desempenho dos docentes. A este primeiro nível de recolha corresponde a elaboração dos relatórios das UC (RUC). Num segundo nível, junta-se à análise desses relatórios os resultados de inquirição aos estudantes e docentes do curso sobre o curso, em diversas dimensões, e ainda recolha de informação sobre parcerias institucionais, mobilidades internacionais e inserção profissional dos diplomados, entre outros. O cruzamento analítico da informação reunida nessas primeiras fontes de inquirição resulta na elaboração do relatório anular de curso (RAC). Complementarmente, considerou-se ainda a informação recolhida no âmbito dos (3) procedimentos de avaliação levados a cabo pela Equipa de Supervisão das UC de IPP. Nesta recolha inclui-se os (3.1) balanços anualmente produzidos com os estudantes, cooperantes e equipa docente, mas também, (3.2) os resultados do que poderemos designar por um “olhar” externo, seja de especialistas consultados no âmbito das revisões/reformulações dos Planos de Estudos, seja de docentes e estudantes de outras instituições de formação em ASC, estrangeiras, que desenvolveram trabalho com e no curso; sobretudo ao abrigo do programa Erasmus. Outras fontes foram também consideradas, mas distinguem-se das anteriores, por não corresponderem a recolha de informação regular e sistemática, mas inscreverem-se no desenvolvimento do trabalho do curso, em particular das UC de IPP, como por exemplo, os contributos dos convidados e participantes nos Encontros Temáticos em ASC.

Analiticamente os procedimentos implementados enquadram-se no paradigma qualitativo em que se inscrevem os processos de reflexividade. Por isso, a apresentação e discussão dos resultados partem dessa “lente”, assim, na secção seguinte a “imagem apresentada” pretende ser ilustrativa da presente etapa da reflexão em torno do curso.

### **Imagem capturada: apresentação da análise dos resultados**

Nesta secção, tomamos a sequencialidade do processo em análise, distinguindo os elementos considerados como (mais) relevantes para a presente etapa da reflexão em torno do curso, como se explicou na secção anterior.



Dos processos de avaliação externa (já com dois ciclos concluídos: 2012 e 2019) (Vohlgemuth, Martins, Dias & Campos, 2015), os resultados e recomendações vieram confirmar a relevância da centralidade curricular das IPP, concretamente do trabalho desenvolvido no âmbito dessas UC e da manutenção dos docentes das equipas de supervisão (Campos, Dias, Hortas, Martins & Carvalho, 2012; Campos, Martins, Dias & Vohlgemuth, 2016). Os resultados da avaliação interna reforçaram estes resultados da avaliação externa. Consequentemente, foi mantida a decisão de reforço dessa centralidade, assim como a manutenção das equipas (IPP), por permitir que se reúnam as condições possibilitadoras de um trabalho de continuidade e de carácter efetivamente colegial. O trabalho nestas condições implementado permitiu o desenvolvimento e aprofundamento dos processos de definição, decisão e melhoramento dos instrumentos, procedimentos e práticas de supervisão. A par dessa avaliação, organizacionalmente inscrita no plano da gestão da qualidade e avaliação da instituição, como anteriormente explicámos, acresce ainda os resultados de avaliação realizada pela Equipa de Supervisão das UC de IPP. Anualmente é aferida a apreciação dos Supervisores institucionais e dos Supervisores cooperantes das instituições de estágio, assim como dos estagiários, relativamente aos processos e contextos institucionais em que se desenvolvem os estágios. Destes processos de avaliação, os resultados centrais reforçam a importância de a IPP realizar-se em contextos territoriais e institucionais diversificados. Estes resultados ancoraram algumas das alterações introduzidas no Plano de Estudos, nomeadamente o alargamento da temporalidade dedicada às UC IPP, dado o reconhecimento da sua importância para a formação dos futuros profissionais, mas também, para a exploração, discussão, promoção e divulgação das potencialidades da intervenção dos Animadores Socioculturais.

Também os contributos trazidos pelo “olhar” externo foram considerados. Seja de especialistas, seja de outros docentes e estudantes de outras instituições estrangeiras que realizam trabalho com e no curso (alguns ao abrigo do programa Erasmus, outros no âmbito de outras parcerias estabelecidas com o curso). Das visitas e intercâmbios desenvolvidos, com regularidade, resultaram algumas notas marcantes para a reflexão sobre o curso. Uma das primeiras notas prende-se com a apreciação sobre o que foi considerado como carácter excessivamente tecnicista dos instrumentos de orientação relativos à elaboração e apresentação das diferentes etapas do projeto de intervenção em ASC. Outra nota, associada a esta, diz respeito à ausência de posicionamento político explícito das intencionalidades da intervenção a ser desenvolvida no âmbito dos do projeto de intervenção em ASC. Esta apreciação apontava para um



distanciamento assinalável do perfil e papel dos Animadores Socioculturais enquanto agentes de mudança e transformação social, assumidamente de pendor ativista<sup>3</sup>.

Ainda no âmbito das ações desenvolvidas com alguns dos parceiros do curso, sobretudo estrangeiros, distinguiram-se os contributos que se prendem mais com a investigação em torno da ASC e do curso. O exemplo mais ilustrativo desses contributos resulta da colaboração com a equipa do IUT<sup>4</sup> de Bordéus, mais particularmente, a participação no colóquio do ISIAT<sup>5</sup>, encontro anual que se centra na formação e prática profissional de animadores socioculturais. Essa participação resultou na oportunidade de serem desenvolvidos, por equipas constituídas pela coordenação do curso e docentes, processos investigativos sobre o curso, tanto das UC de IPP como das restantes. Globalmente, contribuiu para o aprofundamento do conhecimento sobre o curso em diferentes dimensões e no âmbito de diversas problemáticas. Por exemplo, no Plano de Estudos mais recente foi alargada a temporalidade da IPP, como já referido, mas também alargada e reforçadas a mobilização das áreas artísticas e EF pelo potencial criativo e transformador que trazem para a intervenção, concorrendo desta forma para as finalidades da Animação Sociocultural, como a entendemos (Vohlgemuth e outros, 2021).

Por fim, foram ainda considerados os contributos que resultaram das ações de promoção da discussão pública em torno da ASC, particularmente dos que são organizados no âmbito do curso: os Encontros Temáticos em ASC. Estes encontros têm contado com a participação de oradores de diversas proveniências institucionais e territoriais, assim como perfis (Profissionais da ASC, Especialistas, Investigadores; Dirigentes Associativos e ainda, Diplomados do Curso). Um dos mais recentes desses Encontros Temáticos em ASC, que se realizou em 2019 e que contou com a presença de Christophe Dansac (IUT de Toulouse – Figeac, Département Carrières Sociales), com o título Análise de prática profissionais em ASC, constitui-se, pelo desafio que trouxe e resultados obtidos, um marco determinante no processo de reflexão em torno do curso.

Consideramos ainda para a reflexão, os contributos que resultam na participação em fóruns de discussão promovidos por outros, em que participamos, com destaque para os parceiros

---

<sup>3</sup> Esse distanciamento encontra-se patente também nos resultados de um processo de pesquisa desenvolvido mais recentemente sobre o posicionamento dos estudantes no âmbito da Ciência Cidadã e a ASC, apresentado no Colloque ISIAT, IUT Bordeaux Montaigne, 25-26 Janvier, 2021, cujo respetivo texto se encontra ainda em publicação. Vohlgemuth, L.; Campos, J.; Cruz, C; Maurício, P.; West, D. & Charréu, L. (2021) Formation en animation socioculturelle à l'ESELx: des connaissances scientifiques pour quoi faire?, Animation et transition: Quels cadres de pensée et modes d'action pour agir dans un future incertain?, 37<sup>ème</sup> Colloque ISIAT, IUT Bordeaux Montaigne, 25-26 Janvier, 2021 [online]

<sup>4</sup> Institut Universitaire de Technologie

<sup>5</sup> Institut Supérieur d'Ingénieurs animateurs Territoriaux



nacionais que têm desenvolvido uma ação significativa no quadro da Animação Sociocultural, como a APDASC e a Intervenção.

### **Contributo do modelo de Gillet (1996) e Dansac & Vachée (2016) no processo de atualização dos pressupostos formativos**

Anteriormente assinalámos como referencial fundamental do curso as propostas de alguns autores, no que se prende com o entendimento e definição teórica da Animação Sociocultural. Relativamente aos perfis profissionais dos Animadores Socioculturais, o curso teve no pensamento de Gillet (1996) a sua base. Após contacto e discussão com a proposta de Dansac & Vachée (2016), no encontro realizado em 2019, foi tomada a decisão de adotar essa proposta, alargando assim a base inicialmente desenvolvida.

Como é amplamente reconhecido, no modelo desenhado por Gillet (1996) são considerados os perfis do ativista, do técnico e do clínico. Posteriormente, a equipa de Dansac (Dansac & Vachée, 2016<sup>6</sup>; 2019) desenvolveu uma análise aprofundada sobre as práticas profissionais em ASC, em França, introduzindo mais duas funções e respetivos perfis ao modelo de Gillet (1996). O modelo apresentado e discutido no Encontro Temático em ASC, por Christophe Dansac, considera 5 perfis. O perfil do Ativista/Militante cuja função se prende com a mobilização das pessoas, convencendo-as das suas competências e direitos. Esta função assenta particularmente a ação correspondente num quadro de ideologia que pretende a tomada de consciência por parte das pessoas, com quem o profissional interage. O perfil do Técnico cuja função se prende com a produção permitindo a operacionalização e que assenta no uso dos métodos e técnicas sobretudo de planificação (com vista à intervenção). O Clínico cuja função se centra no acompanhamento das pessoas, por forma a permitir que as trajetórias de vida vejam compensadas/colmatadas as desvantagens e ou obstáculos de diversos tipos. O Pedagogo que procura garantir a aquisição de conhecimentos, preparando e encaminhando as pessoas. Por fim, o Mediador que centra a sua ação na função de facilitação das relações, procurando contribuir para o estabelecimento de laços entre pessoas, grupos e instituições, ou seja, assenta grande parte da sua ação na promoção de parcerias. Globalmente, pode considerar-se que as funções do Ativista/Militante (aqui tomando a “tradução” que coincide com Montez (2015), na discussão sobre a possibilidade de uma animação militante), do Pedagogo e do Mediador concorrem para

---

<sup>6</sup> Dansac & Vachée (2016) Les fonctions professionnelles de l'animateur: Un modèle à 5 dimensions comme repère pour l'analyse des compétences et de l'action, texto gentilmente cedido pelos autores



uma finalidade da ASC comprometida com a Mudança Social e a Emancipação das pessoas e grupos. Já os perfis Técnico e Clínico contribuem, sobretudo, para um processo de Normalização e Reprodução Social (Dansac, 2019).

No Encontro Temático, em 2019, após apresentação do modelo aos estudantes e discussão alargada foi possível reunir informação sobre os posicionamentos dos mesmos face aos perfis apresentados pelo orador. Numa breve sistematização pode afirmar-se que os estudantes consideraram o perfil de Técnico como o mais coincidente com a formação desenvolvida na licenciatura da ESELx. O perfil Mediador foi considerado como presente na (sua) formação, tendo sido consensual entre os estudantes como muito adequado ao perfil profissional em ASC. Já o perfil do Pedagogo, embora reunisse consenso sobre a sua adequação ao perfil em ASC, foi apontado pelos estudantes como tendo associada a dificuldade de estabelecimento de fronteiras com outras formações, nomeadamente presentes na instituição de formação, como por exemplo, a formação de professores. Por fim, recusaram o perfil do Clínico, considerando-o distante do que entendem e defendem ser a ASC. Relativamente ao perfil do Ativista/Militante não aceitaram que se pudesse considerar como perfil profissional, atribuindo-lhe a classificação de “não-profissional”. Estes resultados contribuíram para a continuidade da reflexão em torno da formação desenvolvida no âmbito do curso, a par de outros elementos, anteriormente elencados, constituindo-se como um “marco” deste processo de construção e desenvolvimento da formação. A equipa de docentes na preparação do ano letivo seguinte, 19/20, iniciou os trabalhos partindo da análise destes resultados e da mobilização do referido modelo para o aprofundamento do pensamento sobre a organização da formação em geral e mais particularmente nas UC de IPP. Assim, procurou-se lançar um (novo) olhar sobre as práticas de supervisão, com particular destaque para os instrumentos, guiões, referenciais utilizados nos seminários. A perspetiva adotada incorporou assim os resultados anteriormente referidos, tomando o desenvolvimento do modelo de Gillet (1996) proposto por Dansac & Vachée (2016) como “lente”. Procurou-se então no coletivo da equipa refletir sobre as perceções dos estudantes sobre os perfis e funções dos profissionais da ASC, consequentemente da ASC, para discutir como se poderá (re)organizar a formação por forma a que concorra, efetivamente, para a definição e finalidades que marcam a proposta formativa do curso (anteriormente apresentada).

### Notas finais sobre o processo reflexivo em curso

Para finalização da reflexão que apresentamos, apontamos brevemente alguns dos pensamentos e propostas de diversos autores que contribuem substantivamente para enquadrar e alargar a discussão, fundamentando as decisões de reforço e/ou renovação das orientações para a ação formativa desenvolvida nas UC de PIASC, em particular as relativas à IPP.





Sem ordem preferencial, apontamos os principais contributos. Besse-Patin (2014) assinalam o que consideram ser um risco de “tecnicização das práticas” (Besse-Patin, 2014) que se inscreve no que consideram ser o resultado de uma “racionalização” excessiva da ASC/Intervenção social, por se apoiar em referenciais como a metodologia de projeto, contribuindo para a sobreposição do perfil do “técnico” (Gillet, 1996). Também Úcar (2011) tinha já apontado para uma progressiva “tecnificação” da ação dos profissionais da intervenção social. Esse risco traduz-se na possibilidade de a ASC contribuir para que os projetos resultem sobretudo em programas de pacificação social, em lugar de promoverem a emancipação. Contudo, mesmo tendo como finalidade da ação a emancipação, tal como é considerada por Besse-Patin (2014) em grande medida com a Mudança Social apontada por Dansac & Vachée (2019), é necessário interrogar, tomando o pensamento de Herrera (2018) sobre os limites das metodologias de transformação social.

Relativamente ao posicionamento dos destinatários e/ou protagonistas dos processos da intervenção Besse-Patin (2014) aponta para a necessidade de questionamento em torno do modo como são considerados, nomeadamente no desenho e desenvolvimento dos projetos de intervenção. Partindo deste contributo, pensamos que na oralização das propostas formativas o uso de termos como “público-alvo” merece ser revisto, na medida em que, transporta no seu significado a conceção de pessoas/públicos que se identificam/reconhecem enquanto destinatários da intervenção, mas entendidos como “alvos”, ou seja, sem protagonismo, passivamente receptores do pensamento e ação dos animadores socioculturais. Por outro lado, porque está associada a uma ideia de homogeneidade, ou indiferenciação dentro de uma determinada categoria estabelecida pelo Animador Sociocultural ou por uma entidade institucional. Também Herrera (2018), traz um relevante contributo para esta discussão ao interrogar sobre a relação entre o sujeito/objeto em ASC. Aliás, a sua reflexão abre portas para os desafios a que Rullac (2016) se refere como os efeitos/resultados da “academização” da formação do Trabalho Social (Rullac, 2016). Se por um lado, considera haver efetivamente ganhos, a que nos referimos no início deste texto, por outro, defende que a inscrição da formação em ASC no quadro da academia coloca questões epistemológicas fundamentais. Em parte, já aludimos a algumas dessas questões anteriormente. O seu contributo permite alargar o espectro da discussão considerando então o desafio que comporta o desenvolvimento da investigação, a produção do conhecimento e a sua mobilização na formação em e/ou sobre o Trabalho Social/ASC. Há efetivamente ganhos e perdas do que Rullac (2016) considera ser o processo de “cientificação” do Trabalho Social (ASC). Herrera (2018) reforça esta ideia quando se refere à intencionalidade política da ASC e ao papel dos Animadores Socioculturais. Claramente associado a este desafio identificámos, já em trabalhos anteriores, o risco do “afastamento” e da “diluição do





compromisso” dos princípios e matrizes fundadoras da Animação Sociocultural (Vohlgemuth e outros, 2013; Campos, 2015).

Ora, como anteriormente referimos, a licenciatura em análise inclui-se na oferta formativa que embora se destine à formação de Animadores Socioculturais foi criada numa instituição que desde há longo tempo se dedicou à formação de professores (Martinez, 2010). Identifica-se, por isso, essa transposição de perspetivas, referenciais e procedimentos de formação e em particular de supervisão dos estágios. Contudo, no desenvolvimento do curso tem havido uma efetiva busca de centramento da formação no que entendemos ser a ASC e a função social dos profissionais deste grupo. Nesse percurso os contributos assinalados anteriormente têm vindo a ser incorporados na formação desenvolvida.

Mais concretamente e em forma de notas finais, podemos afirmar que no presente na formação dos futuros Animadores Socioculturais, em particular nas UC de IP, foram operacionalizadas as referidas decisões em (novas) orientações partilhadas pela equipa responsável pela supervisão. Sinteticamente, na supervisão procurou-se desde o ano letivo de 2019/20: (1) realçar tanto as finalidades como os aspetos técnicos da ASC – considerando as 5 possibilidades do modelo apresentado por Dansac em 2019; (2) promover junto dos estudantes a tomada de decisão fundamentada nos princípios e finalidades da ASC nas diferentes etapas de intervenção diagnóstico/conceção/planificação/intervenção/avaliação; (3) sublinhar a importância da coerência entre a proposta (e sua fundamentação), a ação efetivamente desenvolvida, a análise dos resultados alcançados e as conclusões no âmbito da ASC. Estrategicamente, optou-se por aprofundar junto dos estudantes o exercício da leitura e da análise destes modelos (Gillet, 1996; Dansac & Vachée, 2016) nos processos de acompanhamento das dos estudantes estagiários, seja nos seminários, seja nas tutorias, que enquadram os percursos formativos.

A apresentação pública a que este texto se reporta e a consequente discussão sobre este processo, no encontro promovido pela ESE de Setúbal, realizado em março de 2021, constituiu-se como (mais) uma oportunidade de “fora de portas” - mas numa instituição que igualmente se ocupa da formação destes profissionais -, podermos continuar a reunir contributos para enriquecimento deste percurso que sendo “nosso” é efetivamente, a par dos “outros”, um elemento que concorre para o processo de profissionalização do grupo profissional dos Animadores Socioculturais, em Portugal.



## Referências

- Aballéa, F.; Ridder, G. & Gadéa, C. (2003). Processos em fase de reconhecimento e concorrências profissionais. In Chopart, J-N. (org) Os novos desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional (pp 203-221). Porto Editora
- Abbott, A. (1988). The system of professions. An essay on the division of expert labor. University of Chicago Press
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization. An empirical analysis, Work and occupations. 18, 4, 355-384
- Autès, M. (2003). As metamorfoses do Trabalho Social. In Chopart, J-N. (org) Os novos desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional (pp 255-270). Porto Editora
- Azevedo, M.C. (2008) Animação Sociocultural e valores, Pereira, José Dantas; Vieites, Manuel Francisco; Lopes, M.S. (cords.) A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI, (pp 274-281). Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural
- Baptista, R. (2019). Oportunidades e constrangimentos no processo de profissionalização da Animação Sociocultural. In I. Filipe, B. Batista (coords) Animação Sociocultural. Construindo o Futuro (pp 147-170). APDASC/Lousanense
- Baptista, R. (2014) Animação Sociocultural: imprecisões, ambiguidades, incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional, Forum Sociológico, 25, p. 23-31
- Besse-Patin, B. (2014). Du jeu dans la professionnalisation de l'animation. Animation, Territoires et Pratiques Socioculturelles. 6, 93-104
- Campos, J, Dias, A, Hortas, M.J., Martins, C, Rocha, C, Simões, A (2010). Da iniciação profissional à inserção profissional em animação sociocultural: projecto de formação na ESE de Lisboa. In Costa, C. (coord.) Animação sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores. (pp 57-72). Legis Editora
- Campos, J. (2011). Profissionalização da ASC: (novos) elementos contribuintes para o reconhecimento e definição da profissão ao nível nacional e internacional. In Pereira, J.D. & Lopes, M.S. (cords.) As Fronteiras da Animação Sociocultural. (pp 313-327). Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural
- Campos, J. (2015). Animadores Socioculturais e Animação Sociocultural: desafios e dilemas profissionais nas sociedades contemporâneas In Pereira, J.D.; Lopes, M.S. & Maciel, M. (coords) O Animador Sociocultural no Século XXI - perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação e projetos de intervenção. (pp125-132). Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural
- Campos, J. (2019). Formação avançada em Animação Sociocultural no Ensino Superior em Portugal. In I. Filipe, B. Batista (coords) Animação Sociocultural. Construindo o Futuro (pp 171-184). APDASC/Lousanense



- Campos, J. & Delgado, L. (2018). Profissionais do Trabalho Social em Portugal: formação inicial e avançada. In Cabrera, Leopoldo (coord.) *Fracturas sociales y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación*. (pp 107-12). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València
- Campos, Joana, Alfredo Dias, Maria João Hortas, Célia Martins, e Filipa Carvalho (2012) *Entre a formação e a profissão: projecto de formação em Animação Sociocultural na Escola Superior de Educação de Lisboa*, Gonçalves, Carolina & Tomás, Catarina (orgs.) *Actas do V Encontro do CIED, Escola e Comunidade, CIED*, pp 147-162
- Caride Gomez, J. (2007). Por uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa, Peres, Américo Nunes & Lopes, Marcelino Sousa (coords.) *Animação Sociocultural. Novos Desafios*. (pp 63-75). APAP- Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Caride Gomez, J. (2012). Educar na cidadania: uma tarefa quotidiana para a construção democrática das comunidades, In Cebolo, C.; Lima, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.) *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*. (pp 51-60). *Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural*.
- Carvalho, A.D. & Baptista, I. (2008). Ética e formação profissional. Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa, In Banks, S. & Noht, K. (coord) *Ética Prática para as profissões do trabalho social* (pp 19-32). Porto Editora
- Chopart, J-N. (2003). Do Trabalho Social à Intervenção Social. In Chopart, J-N. (org) *Os novos desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp 271-278). Porto Editora
- Costa, A. F.; Mauritti, R.; Martins, S.C.; Machado, F. L. & Almeida, J. F. (2000). *Classes sociais na Europa, Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, 9-46.
- Costa, C. (2010). *Desafios à profissão e profissionalização dos animadores socioculturais*, Costa, C. (coord.) *Animação sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores*. Porto, Legis Editora, 11-17
- Dansac, C., & Vachée, C. (2019). *Qu'est-ce qui fait vibrer les professionnels de l'intervention sociale?* In F. Hille & V. Bordes (Éds.). *Professionnalisation des acteurs de l'intervention sociale. Recherches, innovation, institution* (pp 49-55).
- Delgado L. & Campos, J. (2017). *Sociologia e formação dos profissionais do Trabalho Social: reflexão em torno da experiência profissional em instituições do ensino superior politécnico, In Portugal, território de territórios. Atas do IX Congresso Português de Sociologia*, Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. [http://www.aps.pt/ix\\_congresso/actas](http://www.aps.pt/ix_congresso/actas)
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Ferreira, F.I (2011). *Animação Sociocultural, Associativa e Educação*, Pereira, José Dantas & Lopes, Marcelino Sousa (Coords.) *As Fronteiras da Animação Sociocultural*. (123-145). *Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural*



- Figueiredo, C. C. (2019). A formação de animadores socioculturais no ensino superior em Portugal : contributos para uma reflexão. In I. Filipe, B. Batista (coords) Animação Sociocultural. Construindo o Futuro (pp 131-184). APDASC/Lousanense
- Figueiredo, C. C. & Cordeiro, S. (2010). Potencialidades da metodologia de trabalho de projecto na formação de animadores socioculturais. In Carlos C. (Coord.), Animação Sociocultural. Profissão e profissionalização dos animadores. (pp 37-55). Livpsic.
- Figueiredo, C. C. & Cordeiro, S. (2013). Estudantes de Animação Sociocultural: Percursos traçados entre a formação e o mundo do trabalho, In Palhares, J.A. Palhares & Afonso, A.J. (orgs.) O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação. (pp 738-790). APS
- Fonte, R. (2012) O animador sociocultural: agente de democracia participativa, in Cebolo, Cátia; Lima, José Dantas & Lopes, Marcelino Sousa (cords.) Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação, (pp 107-116). Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural
- Gillet, J-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. Recherche et formation. (23):119-34
- Gonçalves, C.M. (2007/08). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. Sociologia, XVII/XVIII, 177-223
- Lopes, M. S. & Peres, A. N. (2008). A formação em Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. In J. Dantas, M. Vieites & M. Lopes, A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI (pp 299-302). Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural
- Lopes, M.S. (2006). Animação sociocultural em Portugal. Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Lopes, M.S. (2012) A animação sociocultural: democracia, cidadania, participação e o dédalo do real com o virtual, In Cebolo, C.; Lima, J.D. & Lopes, M.S. (cords.) Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação. (pp 79-90) Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural,
- Martinez, R. (2010). A animação e as escolas superiores de educação. Revista Medi@ções, 1(2), 103-104.
- Montez, M. (2015) Paisagens contemporâneas para uma possível animação militante. Quaderns Animacio.net, 22
- Pereira, J.D. & Lopes, M.S. (cords.) As Fronteiras da Animação Sociocultural. Intervenção
- Petersson, H. J. (2008). Integrar o ensino da ética no currículo, In Banks, S. & Noht, K. (coord) Ética Prática para as profissões do trabalho social (pp 117-129). Porto Editora
- Rodrigues, M. L.; Oliveira, L.; Carvalho, H. (2007) Profissionais qualificados e sociedade do conhecimento, In Costa, A.F.; Machado, F.L & Ávila, P. (orgs) Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu, vol II, (pp 103-121). Celta Editora,



- Rodrigues, M.L (2012). Profissões. Lições e Ensaio. Almedina.
- Rodrigues, M.L. (1997). Sociologia das profissões. Celta.
- Rullac, S (2016) L'académisation des écoles de formation professionnelle du travail social en France: contextualisation et caractérisation d'un processus à l'issue incertaine, Sociétés et Jeunesses en difficulté, 16
- Salgado, L. (2008). A acção formativa no campo da Animação Sociocultural na Escola Superior de Coimbra. In J. Dantas, M. Vieites & M. Lopes, A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI. (308-311). Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Serra, F. S. (2008). A Formação Graduada em Animação Sociocultural e a Construção da Profissão de Animador Sociocultural. O Exemplo da Escola Superior de Educação de Lisboa. In J. Dantas, M. Vieites & M. Lopes (Coords) A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI. (pp 303-307). Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Silva, A. (2013). La formation des animateurs et animatrices au Portugal, Animation, territoires et pratiques socioculturelles, 4, 13-22
- Trilla, J (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural, Trilla, J (coord.) Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos. (pp 9-44). Instituto Piaget.
- Úcar, X. (2011). Las profesiones de la sociocultura en España: ¿colonización, adaptación o creatividad?. Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles, (2), 11–24.
- Vohlgemuth L., Rocha C., Arez A., Felício P., Nobre M.-J., Gama A., Cruz C., Campos J. (2021). Formation en animation culturelle à l'ESELx: la création artistique collaborative et ses implications. In Croce, C. & Crenn, Ch. (Coord.) Art, Recherche et Animation. Dans l'animation et dans la recherche: Expérimentations artistiques. Quelles interactions pour quelles transformations? (pp. 199-213). Bordeaux: Carrières Sociales Editions
- Vohlgemuth, L., Martins, C., Dias, A. & Campos, J. (2015) Avaliação da Licenciatura em Animação Sociocultural (ESELx) – reflexões sobre o compromisso com uma avaliação participativa, Estrela, T. M., Cavaco, C., Cardona, M.J., Pinto, P. R., Cabrito, B., Costa, F. A., Pinhal, J., Ferreira, J., Rodrigues, P. & Figueiredo, P. (org.) Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal, 805-820
- Vohlgemuth, L.; Campos, J.; Dias, A. & Martins, C. (2013). Formation des animateurs socioculturels: discours idéologiques et pratiques, In Richelle, J-L, Rubi, S., Ziegelmeyer, J.-M. (eds) L'Animation Socioculturelle, quels rapports au politique? (pp 131-144). Carrières Sociales Editions.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone?, American Journal of Sociology, 70, 137-158



## LABORATÓRIOS DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

EIRÓ-GOMES, Mafalda<sup>(1)</sup>; RAPOSO, Ana<sup>(2)</sup>

(1) Escola Superior de Comunicação Social - Instituto Politécnico de Lisboa agomes@escs.ipl.pt

(2) Escola Superior de Comunicação Social - Instituto Politécnico de Lisboa araposo@escs.ipl.pt

*“On croit trop que l’information est la vérité, et la communication la manipulation.*

*En réalité, tout est souvent plus compliqué.”*

*Dominique Wolton*

### Resumo

No ano letivo em que se completam 30 anos do início da primeira formação no ensino superior público português, um curso, na altura de bacharelado, e hoje de licenciatura, em Relações Públicas / Comunicação Corporativa (também designado como Comunicação Empresarial) apresenta-se uma reflexão sobre o que é considerado como um dos seus aspetos identitários, os laboratórios. Nos contextos de aprendizagem na era pós-bolonha estas são aulas designadas como prático-laboratoriais, mas em 1990/91, “laboratório” remetia para as ciências ditas duras, ou para, uma ideia cara aos pragmatistas americanos, influência teórica clara, nas sua vertente mais próxima à semiótica, do fundador do curso, José Viegas Soares<sup>7</sup>. Esta abordagem deixou na altura, mesmo os que estudavam e trabalhavam em comunicação aplicada, ou em ciências da comunicação, apreensivos sobre o que queria isto dizer. Talvez a noção de *atelier* fosse a preferida de muitos, mas 30 anos depois, o tempo parece ter não só consolidado o conceito escolhido, como mesmo fomentado o seu uso. Apresenta-se assim, a explicação da adoção e manutenção da designação como marca identitária de uma formação, hoje de 6 semestres letivos, bem como o questionar do seu valor enquanto construtor de uma identidade profissional e a importância dos laboratórios no percurso formativo e profissional de mais de 1.500 *alumni*.

**Palavras-chave:** Laboratórios; Relações Públicas; Comunicação Corporativa; Identidade Profissional

---

<sup>7</sup> Portaria 517/90, de 6 de Julho





## Introdução

O curso de Relações Públicas e Comunicação Empresarial da Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL) tem sido, ao longo dos últimos trinta anos (iniciou-se no ano letivo 1990/91), conhecido e reconhecido, pelos seus laboratórios. O conceito de “laboratório” como estruturante desta oferta formativa da ESCS-IPL deve-se a um dos antepassados da área das Relações Públicas (RP), talvez o seu mais ilustre avô. Seitel (2013) considerou-o mesmo como o verdadeiro precursor das Relações Públicas do novo milénio. Falamos de Ivy Lee - e como Hiebert (2017) tão bem o diz - o primeiro profissional que defendeu a ideia de que o público necessita tanto de ser informado (com verdade e transparência), como deve ser cabalmente compreendido nos seus interesses e expectativas. Ivy Lee abriu a sua primeira agência de RP, com Parker, em 1904. Era seu entendimento que a prática profissional das RP era uma prática laboratorial. “Laboratório” é contudo também o nome do gene dominante, que ao fim de três gerações (bacharelato, licenciatura e licenciatura pós-Bolonha) se mantém inalterado, e por enquanto, sem nenhuma mutação conhecida, do referido curso.

Saber não só fazer, mas saber o porquê desse fazer, foi sempre o lema destas unidades curriculares construídas num diálogo constante com o mercado, sem contudo ceder a modas conceptuais ou facilitismo em termos de processos de pensamento ou investigação teórica. Mas mais que tudo, a opção pelos laboratórios em detrimento de estágios profissionais, enquadrou--se numa filosofia clara de, por um lado, investigação-ação, e por outro, da necessidade de o ensino superior se posicionar ele próprio, como construtor de uma identidade profissional. Especialmente, numa profissão tão pouco conhecida (ou reconhecida) na sociedade portuguesa, e também alvo de questionamentos graves sobre a sua mais valia para a sociedade nos mercados globais, para já não falar de constrangimentos, confusões ou indefinições conceptuais e profissionais. Provavelmente quase *avant la lettre* a construção dos “laboratórios” visou superar dicotomias cartesianas e preparar os estudantes para cenários de maior complexidade, incerteza e interatividade. É ir um passo mais além da investigação aplicada e envolver os *stakeholders* (estudantes, comunidade, “clientes”) no processo de investigação, na definição de problemas e na construção de soluções. É claramente fomentar a capacidade de desenvolver um conhecimento prático e participativo, permitindo a experimentação num ambiente diríamos “protegido” como é o das aulas, mas também possibilitando aos professores evoluir no seu saber e fomentar o corpo teórico na área. Esta co-construção não pode ser pensada fora de uma visão tão clara quanto possível de uma identidade profissional, que se constrói num processo dialético com o mercado real, mas também, com o mercado “desejado”.





Partindo da velha, mas na altura da criação do primeiro projeto do curso, contemporânea, tricotomia de hierarquização dos profissionais de acordo com as suas competências em termos do nível, esperado e autorizado, de tomada de decisão: em nível operacional, tático e estratégico (Dozier, 1992), os laboratórios (com diferentes abordagens e formulações nas 3 grandes reformas do curso realizadas) aumentariam o grau de complexidade, tanto ao nível dos conteúdos estudados e dos temas abordados, como essencialmente dos tipos de realização esperados por parte dos estudantes e concomitantes competências a serem adquiridas.

Pegando na formulação hoje vigente tem-se assim, num primeiro momento, a formação em termos de “técnicas e instrumentos”, depois a visão do que é o planeamento estratégico em comunicação, seguido pelo seu enquadramento enquanto função de *staff* ao nível da tomada de decisão organizacional (com a introdução desde a viragem do século de toda a componente de gestão de relações em ambientes digitais e globais), para terminar com dois laboratórios que replicam (em ambiente laboratorial, experimental e controlado) o trabalho em ambiente profissional *in-house* e numa perspetiva de consultadoria. Dicotomias clássicas que permitem múltiplas conjugações e reformulações, que nos escusamos a apresentar aqui. Relevante neste contexto é o facto de os últimos dois laboratórios, lecionados por professores convidados, profissionais especialistas que “recriam” o ambiente não só nos desafios colocados como pelo recurso a “clientes” reais, com necessidades reais, ou problemas reais. Não explícito neste desenho de laboratórios, como o esteve em outros formatos (o do curso de licenciatura de quatro anos, por exemplo), não deixa contudo de estar presente, o garantir que as diferentes funções que a seguir elencamos, como meros exemplos, sejam cobertas: investigação da envolvente, gestão das relações com diferentes públicos (incluindo aqui as relações com a comunicação social e a gestão dos novos media), gestão de assuntos e de conflitos potenciais (*issues management*), relações com os poderes públicos, *public affairs*, *public diplomacy*, da gestão de eventos à gestão da comunicação do risco e de crise, da comunicação com colaboradores à comunicação para a sustentabilidade, passando pelo planeamento estratégico e por um compromisso cada vez maior com as questões da monitorização e avaliação. Para o elencar de diferentes funções e em formulações diversas bem como para uma síntese das propostas de diversos autores veja-se o artigo “Relações Públicas / Comunicação Institucional / Comunicação Corporativa: três designações para uma mesma realidade?” (Eiró-Gomes e Nunes, 2013). De igual modo, a ideia de se trabalharem diferentes sectores de atividade, da área financeira, à saúde, ou do grande retalho à cultura, bem como as diferentes dimensões do espaço organizacional, o sector privado, dos grandes grupos às PME, as organizações da sociedade civil ou as diferentes instituições e outros organismos do estado é também fundamental a existência destes espaços laboratoriais múltiplos. Como parece evidente dado o atrás exposto a interpretação que aqui se faz é a de entender estes profissionais como gestores de relações entre indivíduos, grupos, organizações, gestores de relações, ou para usar a



expressão de Ritha Cossette (2013), pedindo emprestado o conceito a Morin, profissionais cuja função é a de “*reliance*”, numa interpretação sumária, poderíamos dizer, de construtores de confiança.

### A noção de “Laboratório”

Um século volvido e temos a sensação de que o conceito de experimentação voltou a estar na ordem do dia, mas sem que antes entendamos o quão difícil foi fazer vingar um conceito, na área das Ciências da Comunicação, na década de noventa do século passado. Provavelmente, não podemos deixar de refletir sobre o entendimento da comunicação como pertencendo à área das *humanities* e a sua existência paredes meias na realidade portuguesa com departamentos de ciências sociais mas, essencialmente, com o que era designado por departamentos de letras ou, na realidade posterior dos politécnicos, as escolas superiores de educação. Também aqui e no ensino superior público fomos pioneiros. Sempre pensámos a comunicação, este novo domínio do conhecimento, com tudo o que lhe diz respeito: “das neurociências às ciências cognitivas; das técnicas aos modelos económicos; dos modelos de relações interpessoais e dos grandes coletivos, à abertura sobre a incomunicação mundial; da comunicação técnica à incomunicação social e cultural no seio da aldeia global” (Wolton, 2013, p. 212).

Numa área profissional sem uma clara definição, ou uma ordem profissional que a legitimasse, e até há pouco com a sua formação, em termos superiores, só existente no ensino superior privado, o peso para que a qualidade da formação prestada e a necessidade de excelência profissional que seria pedida aos estudantes era muito relevante. Acresce-se a estes aspetos a pluridisciplinaridade das áreas disciplinares a serem convocadas, a necessidade de aprendizagens práticas e com certeza outros aspetos que nos escapam agora. Se a formação teórica parecia assumida *a priori*, um curso superior assente nas Ciências da Comunicação, no seu diálogo com outras áreas disciplinares, da Estatística às Ciências da Saúde, ou da Psicologia ao Desenho (gráfico), era necessário pensar a componente prática. Aí provavelmente a influência pragmatista de um autor como Peirce na própria formação do Professor Viegas Soares, ou a experiência universitária na área das ditas ciências da saúde, marcaram essa visão que presidiu à existência de uma forte componente laboratorial no ciclo de estudos, na esteira dessa corrente filosófica, que procura ligar a teoria com a prática, o pragmatismo filosófico (Leg e Hookway, 2021). A noção clássica de pragmatismo (pragmaticismo em Peirce) remete--nos para, essencialmente, o que alguns designam como a primeira geração pragmatista, a da viragem de século com Peirce e James, mas também, nesta ordem de ideias a transição para a segunda noção, com Dewey, na primeira metade do século XX. Como todos sabemos esta corrente caracteriza-se, antes de tudo, por não poder ser pensada como uma escola, especialmente, porque seria contra a sua forma de ver o mundo, dado ter-se



construído sobre o manter das diferenças na forma como pensar não só a “verdade” mas também, as “crenças”. O que lhes é claramente comum é a importância atribuída ao conceito de “investigação”, a noção de “procura do conhecimento” que supera tantas vezes a noção mais tradicional entre os filósofos, a de “conhecimento”, e também a relevância atribuída à noção de “experiência”. Nas palavras de Peirce “o pragmatismo não foi uma teoria que circunstâncias especiais levaram seus autores a alimentar. Foi projetada e construída, para usar a expressão de Kant, “arquiteticamente” (§5, Peirce, 1977, p. 194). O Pragmatismo foi por ele explicado, no que ficou conhecida como a máxima pragmatista: *“a fim de determinar o significado de uma conceção intelectual, dever-se-ia considerar quais consequências práticas poderiam concebivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa conceção; e a soma destas consequências constituirá todo o significado da conceção”*(§9 Peirce, 1977, p.195, em itálico no original).

Muito mais próximo de Peirce aquando do projeto de desenho dos laboratórios, podemos dizer que hoje eles reconhecem a influência teórica desses primeiros cinquenta anos da escola pragmatista americana e beberam muito das noções que nos chegaram da *Laboratory School* de Dewey, se bem que com as adaptações necessárias (Mayhew and Edwards, 1936, p. 312 em Westbrook, 1991). A ideia de Dewey de um ensino centrado numa abordagem de resolução de problemas continua muito viva na forma como se abordam os temas da Gestão de Assuntos aquando da construção de uma barragem, da relação com os colaboradores aquando de uma fusão, ou no desenho de um plano de comunicação para aumentar o conhecimento e o reconhecimento de determinada organização, baseado no seu desempenho de melhor empregador, ou de um dos pioneiros da implementação de práticas de conciliação da vida pessoal com a vida familiar em Portugal.

John Dewey preferia a noção de razoabilidade a uma noção estática de racionalidade. Preferia falar sobre ações inteligentes. A inteligência não é o nome de uma faculdade especial, esta designa antes, um conjunto de disposições e hábitos, que incluem a atenção aos detalhes, a imaginação e o compromisso apaixonado. Em Dewey o aspeto fundamental é a “incorporação da inteligência nas práticas quotidianas” (Bernstein, 2010, p. 85). Como Murphy (1990, 1993) tão bem o expressa, para Dewey muita da relevância por si atribuída a Peirce e James prendia--se precisamente com a forma como estes se opuseram “(...) virtualmente sós, à depreciação da ação - do agir e do fazer - que foi característico da tradição filosófica ocidental, desde o tempo de Platão e Aristóteles.”(p. 88). Esta é também uma das grandes mais-valias do tipo de formação preconizado nestas unidades curriculares, o de recusar de dicotomias herdeiras de um mundo cartesiano, que já desatualizado nos finais do século passado, mais o estaria hoje, nesta sociedade cada vez mais complexa e onde a incerteza parece, sempre, ter a última palavra. Mas como é habitual com todas as visões do mundo, esta herança, com certeza concomitantemente com muitas outras, do



pragmatismo filosófico enformou e norteia, ainda hoje, muitas das opções pedagógicas destas unidades curriculares.

### Um método: a “Investigação-ação”

Provavelmente o uso desta ideia, neste contexto, poderá levar a que alguns sintam que estamos a extrapolar excessivamente a forma como usaremos aqui o conceito, mas não é de toda nossa intenção comparar o trabalho desenvolvido nos laboratórios a um qualquer projeto de investigação científica, mas antes, sublinhar o tipo de processo de trabalho que é desenvolvido num espírito muitas vezes de co-criação entre alunos, professores, professores convidados com o título de especialista em Gestão Estratégica das Relações Públicas, consultores externos, *alumni*, que assumem muitas vezes o papel de “clientes” e que apresentam desafios reais, essenciais no processo de investigação-ação.

Embora admitindo diferentes formulações e de exigência metodológica, que não fazem parte de muito do trabalho realizado, usa-se esta expressão aqui no que ela nos traz de reflexão sobre como melhorar o nosso trabalho; neste caso como podem os estudantes, e os professores (em situações de simulação do real) fazer cada vez melhor. Influenciar o trabalho dos outros porque temos a capacidade de melhorar o nosso próprio, é talvez um dos aspetos principais a reter desta metodologia cunhada nos escombros da Segunda Guerra Mundial por Kurt Lewin, “sem colaboração os profissionais comprometiam-se em ações pouco informadas; os investigadores desenvolviam as suas teorias sem qualquer aplicação; nenhum dos grupos parecia obter resultados bem sucedidos” (Dickens e Watkins, 1999, p.128). Lewin concebeu a “investigação-ação” como um ciclo de ir e vir entre a situação (o problema) e o conjunto de decisões e ações, que se iam tomando num processo contínuo entre a ação e a sua monitorização e avaliação, e também com o “saber teórico” prévio e o que se poderia vir a ser construído a partir daí. Se ao longo das últimas décadas estas são práticas habituais em muitas áreas, das ciências da educação às ciências da saúde, acreditamos que continuamos a inovar nesta área muito específica das ciências da comunicação. A necessidade da autoavaliação constante do trabalho em curso; o diálogo entre a situação “real” e os constructos teóricos que podem ajudar nas tomadas de decisão, a capacidade de um pensamento autónomo e a responsabilização de cada um pelo seu contributo para o todo, são alguns dos aspetos principais das dinâmicas implementadas nos Laboratórios. Para além das aprendizagens em termos das matérias lecionadas e das competências técnicas a serem obtidas, há um outro aspeto relevante que é a preparação de um corpo de profissionais que aplicarão estes mesmos processos nas suas práticas profissionais e terão questões como a responsabilidade e a capacidade de prestar contas (*accountability*), como elementos centrais do seu sucesso profissional. De igual modo, e como McNiff (2017) tão bem o nota, a capacidade de aprender é uma das mais-valias que os estudantes



levam destas aulas, porque a capacidade de aprendizagem é para a vida, não para simplesmente passar numa qualquer unidade curricular (McNiff, 2013, 2017; Whitehead, 2018), ou mesmo, parafraseando Whitehead (2018) este tipo de investigação é uma forma de vida. Na esteira da proposta original de Lewin (Dickens e Watkins, 1999) de um processo circular da prática, à reflexão, e desta à prática apresentamos um exemplo do que em “investigação-ação” tendem a designar como um ciclo típico de ação reflexão tal como desenvolvido por alguns autores da área: “observar, refletir, agir, avaliar, modificar, avançar em novas direções.” (McNiff, 2017, Loc 334).

### Questões éticas e deontológicas

Durante pelo menos os últimos 40 anos, tanto os profissionais, como os docentes e investigadores da área das Relações Públicas (assume-se aqui este conceito na sua aceção mais genérica) entenderam a função destes como construtores de pontes e promotores de relações mutuamente benéficas entre diferentes organizações e os seus diferentes públicos. Simultaneamente, os profissionais da comunicação planificada assumem uma função como construtores de mudança, uma vez que são conhecedores proactivos das realidades envolventes e das necessidades dos seus diferentes interlocutores (Eiró-Gomes, 2006; Broom e Sha, 2013; Eiró-Gomes e Nunes, 2013). Contudo, em muitos casos o desempenho pouco ético de alguns profissionais, ao serviço de objetivos não tão democráticos ou equitativos, levaram a que a opinião pública entenda a função de uma forma redutora. A função de RP é por vezes vista como apenas um trabalho cosmético em nome de alguns interesses privados. Outras vezes, o conceito é equacionado exclusivamente com uma das suas funções mais clássicas, a de “relações com os meios de comunicação social”. A profissão de RP / Comunicação Empresarial (CE)/ Comunicação Corporativa (CC) tal como tantas outras, encontra nas grandes associações mundiais e nas ordens profissionais internacionais um conjunto muito relevante de códigos de conduta. Mesmo associações nacionais como Associação Portuguesa de Comunicação de Empresa (APCE) já desenvolveram códigos que, não se revestindo nem da complexidade nem do poder do de uma *Public Relations Society of America* - PRSA ou do *Chartered Institute of Public Relations* (CIPR), servem de baliza, mas não são suficientemente vinculativos como os inerentes a outras profissões com colégios de especialidade. Note-se, contudo, que se os consideramos necessários nunca são, contudo, suficientes. Acreditamos que compete ao ensino superior pautar o desempenho dos profissionais pelos mais altos níveis de conduta ética, muito acima, portanto, dos mínimos padronizados, como é regra habitual, nesses códigos. “Pautar-se por elevados padrões éticos deve ser a norma” (Johnson e Ridley, 2008, loc121). Note-se também que na vida real, os casos são muitas vezes complexos com diferentes variáveis e, algumas vezes, com responsabilidades e obrigações contraditórias entre elas. Por muito que quando falamos aqui de ética, a estejamos a pensar como aplicada, e claramente a um contexto profissional complexo e muito desafiador, não nos podemos



esquecer que os julgamentos morais são essencialmente enunciados sobre obrigações, o que devemos e o que não devemos fazer. Não são, de todo, questões de preferências ou opiniões. Entender-se-á com certeza a leviandade com que esta questão está a ser aqui tratada, mas não podemos, de todo, escamotear a importância desta dimensão no pensar das práticas pedagógicas que aqui nos ocupam.

Também estas questões têm presidido à opção por manter as práticas profissionais no seio da instituição (ainda mais com a redução das licenciaturas de 8 para 6 semestres desde 2007). Sem qualquer veleidade de exaustividade ou de, em meia dúzia de linhas traçarmos quaisquer considerações sobre virtudes ou valores morais, e muito menos tentarmos apresentar reflexões aprofundadas sobre estas questões, não queremos deixar de enumerar, seguindo alguns dos aspetos que são considerados como fundamentais, numa ética aplicada às profissões, o que levamos em consideração nestas aulas prático-laboratoriais. Na esteira de Johnson e Ridley (2008) temos assim aspetos de integridade (da congruência à transparência para enumerar meramente dois exemplos), as questões da não maleficência (da capacidade de resistir à coerção ao não abuso do poder), considerações sobre questões de respeito e de beneficência para com o outro (do consentimento informado à procura de soluções benéficas para ambos), ao exercício da prudência ou da compaixão (do *pro bono* ao dever de proteção dos mais vulneráveis) e, com certeza, aspetos que se deixam subsumir sob a noção de procurar sempre ter os comportamentos mais justos. Provavelmente devido a estarmos no domínio das profissões da “informação e comunicação” e nos seus equilíbrios sempre instáveis e tantas vezes complexos entre *gatekeeping* e *advocacy*, não será de estranhar a importância que é atribuída não só à justiça, mas também a tudo o que se refere com a promoção da autonomia; a autonomia do profissional e de todos aqueles que com ele colaboram. Muitas outras “virtudes” ou “valores” poderiam, e deveriam, ser mencionados, mas permitam-nos que citemos ainda um último, geral na designação, mas muito específico nos quotidianos dos profissionais de comunicação, a capacidade de fazer julgamentos e tomar decisões éticas; o conhecer os códigos profissionais e o reconhecer da necessidade de pedir ajuda, de se aconselhar com especialistas ou o aceitar apoio de colegas mais experientes. Não é com certeza por acaso que as grandes sociedades profissionais internacionais têm grupos de consultores e todo um conjunto de estudos de caso sempre disponíveis.

Provavelmente a não existência em Portugal de uma ordem profissional tem, ao longo destes 30 anos, dificultado a credibilização necessária dos que trabalham na área e complicado o assumir de um quadro ético e deontológico por todos os que desempenham cargos na área de responsabilidade das Relações Públicas. Esta realidade faz com que se tenha também sempre vindo a optar pela formação *in-house* em detrimento de práticas profissionais fora de portas, enquadradas enquanto unidades curriculares, os tão conhecidos estágios curriculares. A afirmação da





necessidade de que todos os processos de tomada de decisão dos profissionais seja feito de acordo com um modelo ético de tomada de decisão, a capacitação dos estudantes com *thinking tools*, que lhes permitam analisar e resolver problemas mesmo no meio do nosso mundo complexo, incerto, volátil e ambíguo, poderá ser também pensado como uma forma de contribuirmos para uma identidade profissional que queremos cada vez com contornos menos difusos e exercida exclusivamente pelos melhor preparados. Poucos têm trabalhado esta questão no contexto específico dos profissionais de RP/CC como Ritha Cossette (2013) para quem o reconhecimento da função, neste novo século globalizado, "(...) passa pela relação que mantém com os grandes valores democráticos: o respeito pela dignidade, os direitos à igualdade, à segurança e à auto expressão". (trad. livre, Loc 2637).

### Notas finais

Se nos perguntassem como caracterizaríamos estas unidades curriculares diríamos, claramente, que ao celebrarem a capacidade dos estudantes de, em conjunto, com uma grande autonomia individual num ambiente de co-construção com os professores, encontrarem caminhos de diálogo ininterrupto entre a teoria e a prática permitem não só fomentar uma identidade profissional, como também permite que cada um encontre o seu caminho profissional, ou fazendo eco das palavras de McNiff (2017) possam criar novos futuros.

Muitas profissões têm regulamentações muito claras e quadros de acesso muito bem definidos para o seu exercício. Este não é o caso da de profissional de RP/CC. Contudo, se em outras geografias as Associações Profissionais, ou as Sociedades ou as Ordens, têm há muitos anos vindo a oferecer alguns quadros não só deontológicos e de qualidade técnica a estes profissionais, respondendo como pilares de sustentação de uma profissionalização, tal ainda não é o caso em Portugal (Johnson e Ridley, 2008). Se através da A3Es o Estado tem feito um esforço no sentido de promover uma maior qualidade dos seus cursos superiores, muitas vezes a ambiguidade da área científica também não ajuda a que se promovam as melhores opções. Quanto às práticas profissionais, baseamo-nos muito nas associações internacionais, que com cada vez maior relevância, coexistem com as nacionais ou suprem algumas necessidades de enquadramento na ausência destas.

Não foi de todo objetivo deste artigo uma reflexão sobre questões de ética e deontologia profissional, pelo que nos abstermos de tecer quaisquer comentários sobre as duas grandes abordagens mais comuns (consequencialista e não consequencialista) ou sobre a discussão, por exemplo, se deveríamos falar de "virtudes" ou "valores" morais. As alusões a esta questão prenderam-se tão somente com o facto de que os aspetos da formação em termos éticos, terem





desde sempre presidido à opção pelos laboratórios, em detrimento dos estágios curriculares, e muito em especial, ao entendimento que deles fazemos como construtores de uma identidade profissional, tema desafiante e complexo ao qual subsumimos esta reflexão como sugerido pelos organizadores do congresso. Não podemos, contudo, deixar de partilhar o nosso próprio estar nestas questões, como profissionais de RP /CC, mas também como professores “(...) o relevante é o crescimento como agentes morais, como alguém que se preocupa com os outros, e que não só é capaz como deseja ser responsável, que consegue comprometer-se num diálogo aberto e sem dominação com os outros, sobre uma vida em comum (...)” (Strike e Soltis, 2009, Loc 2902).

Por último, mas não em último, e porque as reflexões são sempre um processo contínuo, só interrompidas artificialmente por questões de espaço e tempo (como sempre o reiteramos nos nossos laboratórios), permitam-nos que façamos nossas as palavras de Wolton, para dar conta da perplexidade que nos avassala 30 anos volvidos sobre o início deste ciclo de estudos, pela incapacidade que tivemos em Portugal (a academia, os investigadores em comunicação, as sociedades científicas da área da comunicação, e com certeza, os profissionais de comunicação /RP, e as suas mais ou menos inexistentes associações profissionais), de alterar o *status quo* herdado, de outras guerras e outros tempos, sobre as questões dos fluxos informativos e comunicacionais nas esferas públicas, múltiplas e fragmentadas da nossa contemporaneidade. “Quando é que as elites, os média, os bem pensantes pararão de caricaturar a comunicação (...)? Quando se dará essa tomada de consciência de que as questões da informação e da comunicação estão entre as mais complexas do espaço público? Revalorize-se o trio sempre essencial: a pesquisa sobre a intercompreensão, o peso da incomunicação, e os riscos da acomunicação.” (Wolton, 2020, p.35).

## Bibliografia

Bernstein, R. (2010). *The Pragmatic Turn*. Polity Press.

Broom, G.; Sha, B. (2013). *Cutlip and Center's Effective Public Relations*. Prentice-Hall.

Creswell, J. (2014). *Research Design - qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. 4<sup>a</sup> Edição. SAGE.

Cossette, R. (2013). *Éthique de la communication appliquée aux relations publiques*. Presses de l'université du Québec.

Dickens, L. e Watkins, K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin em Management Learning, Vol. 30(2): 127–140, <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>.

Dozier, D. (1992). The Organizational Roles of Communications and Public Relations Practitioners. Em Grunig, J. (ed.) *Excellence in Public Relations and Communication Management*. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 327-356.



- Eiró-Gomes, M., Nunes T. (2013). Relações Públicas / Comunicação Institucional / Comunicação Corporativa: três designações para uma mesma realidade?. em *Comunicação global, cultura e tecnologia*. SOPCOM/ESCS. Pp. 1050-1057.
- Eiró-Gomes, M. (2006). Relações Públicas ou a Comunicação como ação, lição para o concurso de Professora Coordenadora, apresentado em Lisboa a 28 de Junho de 2006.
- Hiebert, R. (2017). *Courtier to the Crowd - Ivy Lee and the Development of Public Relations em America, 50th years anniversary ed.*, PR Museum Press.
- Hildebrand, D. (2018). "John Dewey", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition) em Edward N. Zalta (ed.),  
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/dewey/>>.
- Johnson, W., Ridley, R. (2008). *The elements of ethics for professionals*. Palgrave Macmillan.
- Legg, C. e Hookway, C. (2021). "Pragmatism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition). Em Edward N. Zalta (ed.), forthcoming  
<<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>>.
- McNiff, J. (2017). *Action Research - all you need to know*. Sage Publications.
- McNiff, J. (2013). *Action Research - principles and practice*. 3ª Edição. Routledge.
- Murphy, J. (1990). *Pragmatism . O pragmatismo - de Peirce a Davidson*, trad. portuguesa, edições ASA, Lisboa, 1993
- Peirce, Charles S. (1977). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Semiótica*. Trad. brasileira, Editora Perspectiva.
- Seitel, F. (2013). *The Practice of Public Relations*. 12ª Edição. Pearson.
- Strike, K. e Soltis, J. (2009). *The Ethics of Teaching*. 5ª Edição. Teachers College.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.
- Whitehead, Jack (2018). *Living theory research as a way of life*. Brown Dog Books.
- Wolton, D. (2013). « Conclusion. Pour un manifeste de l'indiscipline », *Hermès, La Revue*, 2013/3 (n° 67), p. 210-222. DOI : 10.4267/2042/51919. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-page-210.htm>
- Wolton, D. (2020). *Vive l'Incommunication - la victoire de l'Europe*. Éditions François Bourin.



**Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais**

## SABERES E PRÁTICAS DE INCLUSÃO E EQUIDADE EM ESCOLAS PORTUGUESAS: DOIS ESTUDOS DE CASO

MANUEL<sup>1</sup>, Maria Adelina; LIMA-RODRIGUES<sup>2</sup>, Luzia

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Setúbal, adelina108@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Setúbal, luzia.rodrigues@ese.ips.pt

### Resumo

Em Portugal, com a publicação dos Decreto-Lei 54/2018 e 55/2018, o grande desafio aponta para que as escolas se tornem cada vez mais inclusivas para responderem às necessidades e potencialidades de todos os alunos, quer na participação nas escolas quer na vida da sociedade. Esta legislação reforça a importância da autonomia e flexibilidade curricular, para que todos os alunos alcancem o sucesso educativo e atinjam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A questão central desta investigação é saber quais são os níveis de inclusão e equidade em dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal, um que participou no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica e outro que participou no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, segundo os seus diretores e líderes intermédios? Os objetivos são verificar os níveis de inclusão e equidade das escolas e identificar os níveis de progresso, nas seguintes dimensões: “conceitos”, “diretrizes políticas”, “estruturas e sistemas” e “práticas”. A abordagem é qualitativa recorrendo ao Estudo de Caso. Para isso foi feita a análise documental dos projetos educativos das escolas e realizada a adaptação do “Manual para garantir Inclusão e Equidade na Educação” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - 2019, para o formato de questionário, a ser respondido pelos Diretores e Lideranças Intermédias das escolas. Após a recolha e análise dos dados, que evidenciarão quais os níveis de inclusão de cada escola, realizar-se-á um Focus Group com os participantes para compreender com maior profundidade os dados recolhidos. Com esta investigação, realizada no Mestrado em Gestão e Administração de Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal, pretendemos contribuir para a reflexão do processo de implementação desta legislação, uma vez que identificará dimensões onde a Inclusão e a Equidade revelam fragilidades e outras onde existirão avanços significativos.

**Palavras-chave:** Gestão e Administração Escolar; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Educação Inclusiva; Equidade.



## Introdução

A Declaração de Salamanca - 1994, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2006, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa - 2015, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - 2015, entre vários outros, constituem marcos internacionais importantes ao nível da Inclusão e Equidade na Educação. O “Manual para garantir inclusão e equidade na educação”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura surge em 2019, no seguimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) relativo à educação, com a finalidade de apoiar os países na implementação da inclusão e da equidade, enquanto processo, nas suas políticas educativas. Portugal foi um dos países que se comprometeu cumprir o ODS4, através da implementação de políticas educativas inclusivas.

Portugal, ao longo dos anos, têm realizado um caminho no sentido da implementação de medidas para aumentar o sucesso dos alunos e combater o abandono escolar, para tal foi criado pelo estado português o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) ao abrigo do Despacho nº 3720/2017 de 3 de maio, em regime de experiência pedagógica no ano letivo de 2016/2017. Outra medida que surgiu também em regime de experiência pedagógica e desenvolvida no ano letivo de 2017/2018 foi o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular criado pelo Despacho nº 5908/2017 de 4 de julho.

Com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 e do Decreto-Lei 55/2018, um dos grandes desafios é que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas e que sejam implementados os princípios e normas que garantam o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. O Decreto-Lei 55/2018 reforça a autonomia e a flexibilidade curricular, permitindo alterações ao nível dos tempos e dos espaços e na matriz curricular a implementar, tendo sempre como foco garantir que todas as crianças e alunos alcancem o sucesso educativo e atinjam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O problema emergiu da necessidade de identificar os níveis de progresso de inclusão e equidade em dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Setúbal, um que participou no PPIP e outro que participou no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Foram definidos para a investigação os seguintes objetivos: 1) identificar os níveis progressos de inclusão e equidade em que se encontram os dois Agrupamentos de Escolas; 2) verificar se os documentos orientadores dos dois Agrupamentos de Escolas são coerentes com as respostas dadas pelos Diretores e pelas Lideranças Intermédias.



Apresentamos dados preliminares de investigação do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas - Escola Superior de Educação e Escola Superior de Ciências Empresariais, do Instituto Politécnico de Setúbal.

## As políticas de inclusão

### *Política Internacional de Inclusão*

A temática da inclusão e equidade tem sido debatida ao longo do tempo por vários investigadores e organizações, quer ao nível interno – Portugal, quer ao nível externo, designadamente no seio das Organizações Internacionais – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), União Europeia (UE). Os estudos realizados, dos quais derivaram orientações no âmbito das políticas educativas, conduziram a sucessivas reformas do sistema educativo e organizativo das escolas portuguesas.

Em 1990, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO e o Banco Mundial organizaram uma Conferência em Jomtien, na Tailândia, “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, visando alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola, em inúmeros países do mundo. Nesta Conferência, foram estabelecidas metas a atingir no ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem-estar e a saúde dos jovens e dos adultos. E, de forma específica, foi estipulado no seu artigo art.º 3º, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, que

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1990, p. 4)

Desde o início dos anos 80 que a UNESCO preconizou os conceitos de educação integrada e, posteriormente, de educação inclusiva. Contudo, o ponto culminante da intervenção da UNESCO consistiu na realização da Conferência Mundial de Salamanca e na produção do documento que sintetizou as conclusões aí apresentadas – A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Este documento delineou o conceito de educação inclusiva e apresentou as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização. Assim, declara-se no capítulo I, ponto 7, que:



O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização (Nóvoa, 1992) escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

A Declaração de Salamanca vem ainda promover o reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos, instituições que incluam todos os indivíduos, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais de cada um deles. (UNESCO, 1994, p. 3)

De acordo com a perspetiva da escola inclusiva, a escola deve adaptar-se às necessidades e características das crianças, em vez de serem estas a adaptarem-se às exigências da escola. Assim, o Estado tem um papel relevante em todo o processo de implementação de um sistema inclusivo eficaz. Ainscow, Porter e Wang definiram uma tipologia de seis condições que parecem ser fatores de mudança nas escolas, que seguidamente apresentamos:

Liderança eficaz, não só por parte do Director, mas difundida através da escola.

Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola.

Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente.

Estratégias de colaboração.

Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão.

Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. (Ainscow, Porter, & Wang, 2000, p. 24)

Podemos dizer que o processo educativo é o resultado do esforço de todos e que todos são corresponsáveis quanto à resolução dos problemas. Nesta linha de ideias a escola inclusiva será aquela que consiga atingir o objetivo de realizar uma educação adequada a cada um dos alunos, atendendo às suas características individuais e às suas necessidades educativas específicas, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao sucesso educativo. A escola é considerada como o local privilegiado para a educação de todos os alunos,



mas é necessário organizar formas de trabalho que contribuam para o seu aperfeiçoamento, assim Warwick vem dizer-nos que:

proporcionar recursos para a inclusão implica uma reformulação da forma como tradicionalmente os recursos são distribuídos. Procura-se, em lugar de apoiar necessidades de indivíduos, apoiar a aprendizagem e fornecer recursos de forma a que conduzam a um desenvolvimento progressivo nas escolas. (Warwick, 2001, p. 114)

Quanto mais formas de ensinar diversificadas e quanto melhor aproveitarmos as oportunidades de aprendizagem, mais possibilidades existem de envolver todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças, os seus interesses e os seus ritmos de trabalho. Para além da reorganização que a escola terá de efetuar é também necessário mudar a atitude profissional dos docentes, que têm de tomar decisões sobre o que os alunos aprendem e definir o currículo com os seus pares.

### ***Política Nacional de Inclusão***

Com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho estão subjacentes à publicação um conjunto de documentos orientadores internacionais, tais como a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada no dia 13 de dezembro de 2006 na Assembleia das Nações Unidas, em Nova Iorque, a Declaração de Lisboa, sobre Equidade Educativa, em julho de 2015 e ainda o compromisso assumido por Portugal em dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, aprovada em Nova Iorque, 25 a 27 de setembro de 2015. Portugal assume-se como parceiro das Nações Unidas na implementação da Agenda 2030 e dos seus 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. O quarto objetivo desta Agenda 2030 refere-se à Educação de Qualidade, que pretende assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

No programa do XXI Governo Constitucional de Portugal, 2015-2019, no capítulo IV – Prioridade às Pessoas, ponto 2 – Combater o Insucesso Escolar, Garantir 12 anos de Escolaridade é referido que

A educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades. A nossa política educativa garantirá a igualdade de acesso de todas as crianças à escola pública e promoverá o sucesso educativo de todos, designadamente ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. (XXI Governo Constitucional, 2015, p. 102)





Em julho de 2017, no Fórum político de Alto Nível das Nações Unidas, em Nova Iorque, na apresentação do Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Portugal materializa nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nos 4, 5, 9, 10, 13 e 14 as suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tendo definido para o ODS 4 o seguinte,

Neste plano, tal como definido no Programa Nacional de Reformas, Portugal atribui uma importância central à educação, formação e qualificação, ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricos, com impactos diretos no bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente. Por isso, reconhece-se como desígnio prioritário e via transversal para alcançar vários outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o ODS4 – Educação de Qualidade. (Cabaço, Bras, & Motta, 2017, p. 11)

Nesta linha de atuação, a construção de uma escola para todos tem efetuado mudanças ao nível das políticas educativas, de forma a responder adequadamente às exigências de uma sociedade mais inclusiva, envolvendo e reorganizando as escolas na procura de soluções às necessidades de todos os alunos. Com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, no seu ponto 1 do art.º 1º ficam estabelecidos os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018)

A Educação Inclusiva implica uma escola inclusiva, na qual todos têm oportunidades de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, corrigindo assimetrias e desenvolver ao máximo o potencial de cada aluno (PEREIRA (Org.), 2018).

### Projeto-piloto de inovação pedagógica

Em Portugal, tem sido preocupação dos sucessivos governos as elevadas taxas de retenção e de abandono escolar. Estas preocupações levaram a que o programa do XXI Governo de Portugal, no seu capítulo IV – Prioridade às Pessoas, no ponto 2 – combater o insucesso escolar, garantisse 12 anos de escolaridade obrigatória, assumisse como principal prioridade da política educativa a mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar, que constitui um entrave à qualidade do ensino, à equidade, à aprendizagem e ao cumprimento da escolaridade obrigatória por todas as crianças e jovens. Esse combate deve envolver toda a sociedade, os diferentes departamentos governamentais, os pais, as escolas e as autarquias, num esforço continuado de aposta na resolução de um dos mais sérios entraves ao



progresso na qualificação dos portugueses e na redução das desigualdades. (XXI Governo Constitucional, 2015, p. 102)

Assim, o PPIP surgiu em 2016, em regime de experiência pedagógica, para reduzir o abandono escolar e promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, através do reforço da autonomia das escolas na criação de projetos educativos próprios, onde se podem introduzir alterações organizacionais, pedagógicas (ao nível didático e da gestão curricular), de forma a responderem às suas necessidades específicas. Com a implementação do PPIP pretendeu-se que este constitui-se um estímulo ao desenvolvimento da autonomia das escolas, na medida em que as incentivou a tomar decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares de introduzirem mudanças em diferentes planos: na constituição das turmas e na sua carga horária, no calendário escolar, na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário, assim como, na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares, na oferta complementar e apoio ao estudo no 1º CEB, e ainda nas respostas diferenciadas para alunos em função das suas necessidades. Costa e Almeida (2019, p. 2)

Neste Projeto participaram sete escolas todas com características diferentes, de diversos pontos do país, de configurações distintas e diferentes resultados escolares, tendo apenas em comum o facto de trabalharem de forma diferente da generalidade das escolas.

Com a publicação do Despacho nº 3720/2017, os PPIP são concebidos pelos Agrupamentos de Escolas convidados. O acompanhamento e monitorização do desenvolvimento dos PPIP é realizado pelo Grupo de Acompanhamento designado pela Direção-Geral da Educação, tendo de conter medidas e estratégias nos seguintes domínios:

- Diversificação e gestão curricular;
- Articulação curricular;
- Inovação pedagógica;
- Organização e funcionamento interno;
- Relacionamento com a comunidade.
- Autonomia e flexibilidade curricular.

Em Portugal o PAFC surgiu em 2017 com a publicação do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, sendo implementado durante o ano letivo de 2017/18 em regime de experiência pedagógica e nele participaram 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas das redes pública e privada de ensino.



A publicação PAFC vem propor que o mesmo é uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum. Cosme (2018, p. 10)

Também em 2017 foi publicado outro documento estruturante, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que na sua introdução é referido que

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (D'Oliveira Martins, 2017, p. 6)

No ano letivo 2018/2019, com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho reforça-se a urgência de mudança da escola através da autonomia e da flexibilidade curricular, quer ao nível dos tempos e dos espaços, quer na matriz curricular a implementar, tendo sempre como foco garantir que todas as crianças e alunos alcancem o sucesso educativo e atinjam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## Metodologia

Esta investigação enquadra-se no âmbito da área científica da gestão e administração de escolas, tendo por tema e objeto a autonomia e flexibilidade curricular, a educação inclusiva, a equidade e as aprendizagens de todos os alunos, delimitando-se a sua aplicação a dois Agrupamentos de Escolas do 1º Ciclo do distrito de Setúbal, um que participou no PPIP e outro que participou no PAFC apenas a partir da implementação do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

A preocupação com a inclusão e equidade na educação é um tema atual, com grande importância ao nível dos sistemas educativos da generalidade dos países, tendo-se materializado em Portugal com a recente publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, tal como a Autonomia e Flexibilidade Curricular através da publicação do Decreto-Lei 55/2018 de 2018.

Partilhamos o interesse pessoal e profissional pela Educação Inclusiva, pela Inovação Pedagógica e pela Autonomia e Flexibilidade Curricular, enquanto processos de desenvolvimento contínuo e contextualizado de forma a assegurar uma educação inclusiva, equitativa e a promoção



de contextos de aprendizagem para todos os alunos, bem como a atualidade e a pertinência da sua realização.

A metodologia utilizada no estudo enquadra-se no paradigma qualitativo ou interpretativo, assumindo a forma de Estudos de Caso Múltiplos. Seguindo a linha de pensamento de Yin (2010, p. 39), esta investigação assume a forma de Estudo de Caso, que segundo este autor é considerado como uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”, podendo ser utilizadas várias fontes de dados.

Nesta investigação utilizámos como instrumentos de recolha de dados a análise documental e o questionário. A análise documental incidiu sobre os documentos orientadores dos Agrupamentos das Escolas em estudo e foi efetuada, enquanto técnica complementar do questionário para melhor compreensão da questão em estudo. Alguns dos documentos analisados estavam disponíveis no sítio da internet dos Agrupamentos, outros mediante solicitação, por e-mail, aos Diretores dos mesmos. Tal como nos refere Coutinho (2011, p. 299) na análise documental “o material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações.”

O questionário foi construído a partir do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, no seu Anexo 2 - Quadro de Revisão, que “foi desenvolvido para auxiliar países a examinar como a inclusão e a equidade figuram atualmente em suas políticas e na determinação das ações necessárias para melhorar essas políticas e sua implementação”. (UNESCO, 2019, p. 38) Efetuou-se uma adaptação das questões aí apresentadas, através do respetivo “transporte” da realidade de um país para a realidade de um Agrupamento de Escolas, mantendo-se as dimensões (conceitos; diretrizes políticas; estruturas e sistemas; práticas). Este instrumento foi realizado na ferramenta Google Forms e aplicado online aos Diretores e às lideranças intermédias de cada Agrupamento em estudo.

Para a seleção dos dois Agrupamentos de Escolas foram considerados os seguintes critérios: 1) Ter na sua constituição escolas do 1º ciclo; 2) Ter integrado o PPIP; 3) Não ter integrado o PPIP, mas ter integrado o PAFC. Para tal, efetuou-se uma pesquisa no site da Direção-Geral da Educação para verificar na rede de Agrupamentos de Escolas que integraram o PPIP e verificar qual dos Agrupamentos tinha maior proximidade geográfica, sendo o Agrupamento de Escolas A aquele que satisfazia dois critérios, ter escolas do 1º ciclo na sua constituição e integrou o PPIP. O Agrupamento de Escolas B que tinha escolas do 1º ciclo na sua constituição e não integrou o PPIP, mas integrou o PAFC, de entre vários existentes e contactados na área geográfica próxima foi o que aceitou participar neste estudo.



Participaram na investigação 20 sujeitos, 10 de cada Agrupamento de Escolas, que exercem cargos de Diretor, e de lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. O número total de Docentes a lecionar no Agrupamento de Escolas A é 250, tendo sido participantes na investigação 10 destes Docentes. A grande maioria destes Professores são do sexo feminino, existindo apenas 2 Professores do sexo masculino. A maioria destes Professores estão na faixa etária entre os 50 e os 59 anos. Neste Agrupamento a média do tempo de serviço é igual a 25 anos. Relativamente aos Docentes do Agrupamento de escolas B, o número total é 250, tendo sido participantes na investigação 10 destes Docentes. Na sua maioria são Professores do sexo feminino 9, existindo apenas 1 Professor do sexo masculino. Dos Docentes participantes, 6 Professores estão na faixa etária entre os 40 e 49 anos e a média de idade neste Agrupamento é igual a 46 anos. A média do tempo de serviço dos Professores é de 20 anos.

### Considerações finais

Uma vez que não existem ainda conclusões da investigação pretendemos, após a análise dos resultados, efetuar Focus Groups com os Diretores e as Lideranças Intermédias para uma compreensão mais aprofundada dos resultados desta investigação e para promover uma melhor discussão sobre os níveis de progresso de inclusão e equidade nos dois Agrupamentos em estudo. Desta forma, esperamos que esta investigação possa resultar num contributo para a melhoria de práticas curriculares e pedagógicas e que contribuam para garantir a inclusão, a equidade, enquanto processo, e a aprendizagem de todos os alunos nas escolas.

No decorrer deste estudo, a Pandemia – COVID19 tornou-se um condicionamento e implicou uma permanente adaptação, quer ao nível dos instrumentos de recolha de dados, como também no caminho a percorrer pela própria investigadora ao longo do tempo da investigação.

### Referências bibliográficas

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). Caminhos para as Escolas Inclusivas. (2ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Cabaço, L., Bras, H., & Motta, G. (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas. PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular-Propostas e Estratégias de Ação. Porto Editora.



- Costa, E., & Almeida, M. (julho de 2019). Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. Obtido em agosto de 2020, de [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net):  
[https://www.researchgate.net/publication/336445187\\_Estudo\\_de\\_avaliacao\\_do\\_Projeto-Piloto\\_de\\_Inovacao\\_Pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/336445187_Estudo_de_avaliacao_do_Projeto-Piloto_de_Inovacao_Pedagogica)
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Almedina.
- Decreto-Lei nº 54/2018. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei nº 54 Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República 1ª série, nº 129, pp. 2918-2928.
- D'Oliveira Martins, G. (julho de 2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/direção-Geral da Educação. Obtido de [WWW.dge.mec.pt](http://WWW.dge.mec.pt):  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Nóvoa, A. (1992). Repositório da Universidade de Lisboa. Obtido em agosto de 2019, de Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- PEREIRA (Org.), F. (2018). Para uma Educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (pp. 1-47). Unesco.
- UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. UNESCO.
- Warwick, C. (2001). O apoio às Escolas Inclusivas. Em D. Rodrigues, Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva (pp. 109-122). Porto Editora.
- XXI Governo Constitucional. (2015). Governo de Portugal. Obtido em setembro de 2020, de <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>
- Yin, R. (2010). Estudo de Caso: Planeamento e Métodos (4ª Edição ed.). bookmam.



**Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais**

## A FILOSOFIA LEAN EM AMBIENTE ESCOLAR: UM CASO PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO

PALMA, Nuno<sup>1</sup>; MOURA, João<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Agrupamento de Escolas José Maria dos Santos - nunpalma@gmail.com

<sup>2</sup> E-REDES – Distribuição de eletricidade, SA - joaomoura.cdf@gmail.com

### Resumo

No relatório sobre as Políticas Eficazes e Escolas de Sucesso da OCDE (2020) tendo por base os resultados do PISA 2018, os pontos fracos identificados do sistema português, são a falta de pessoal não docente, a taxa de retenções, a falta de equipamento informático, plataformas de ensino online e acesso rápido e eficaz à internet. Perante estes desafios e dificuldades nas escolas nacionais, é urgente encontrar alternativas que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades empreendedoras, criatividade e espírito colaborativo de todos os intervenientes, pois é fundamental proporcionar um contexto favorável à inovação, enquanto acelerador na promoção da produtividade, competitividade e eficiência. Têm ocorrido inúmeras iniciativas Lean em organizações escolares do ensino básico e secundário, que, no fundo, é o propósito desta comunicação. Este projeto, realizado numa organização escolar pública, evidencia o desenvolvimento da implementação de um Road Map, desde a sua fase inicial até ao término da fase piloto, procurando identificar elementos de melhoria contínua, com base no processo de resolução de problemas e no ciclo PDCA, que sirvam de suporte à elaboração de iniciativas de melhoria. Replicar os métodos Lean e ferramentas associados às oportunidades de melhoria nas escolas, poderá ser um investimento seguro, tendo em conta a transformação implícita e o efeito multiplicador, neste novo paradigma económico que o mundo atravessa. Este programa, conta com inúmeros beneficiários diretos e um número elevado de impactos indiretos, constituindo-se como um elemento importante na criação de vínculos com as comunidades em que as escolas estão inseridas.

**Palavras-chave:** Lean Thinking; melhoria contínua; resolução de problemas; ferramentas; pessoas





## Caracterização e contexto do problema

De acordo com o Relatório TALIS de 2013, cujos resultados permitem, principalmente, conhecer e refletir sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes, os diretores de escolas com o 3.º ciclo do ensino básico em Portugal reportaram como um dos obstáculos mais relevantes à eficácia do seu próprio trabalho, a existência de orçamentos escolares e recursos insuficientes (média 85,1%) e a falta de oportunidades e apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes (média 57,3%). Outro relatório da OCDE (2019), evidencia que a falta de recursos humanos e materiais reportada pelos diretores das escolas foi maior do que a média da OCDE. Tendo por base os resultados do PISA 2018 (OCDE, 2020), os pontos fracos identificados do sistema português, foram a falta de pessoal não docente, a taxa de retenções, a falta de equipamento informático, plataformas de ensino online e acesso rápido e eficaz à internet e a falta de equidade. Perante estes desafios e dificuldades nas escolas nacionais, é urgente encontrar alternativas que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades empreendedoras, criatividade e espírito colaborativo de todos os intervenientes, pois é fundamental proporcionar um contexto favorável à inovação, enquanto acelerador na promoção da produtividade, competitividade e eficiência. Uma via inspiradora que pode evidenciar soluções nesta direção, é o Lean Thinking, filosofia baseada na Toyota Production System (TPS), (Pinto, 2014).

## Objetivos de implementação

O desenvolvimento deste trabalho contribui para aprofundar e disseminar o conhecimento em filosofia Lean em ambiente escolar mais propriamente, no ensino básico e secundário, através da implementação de um Road Map (Moura, 2016), desde a sua fase inicial até ao término da fase piloto, procurando identificar elementos de melhoria contínua que sirvam de suporte à elaboração de propostas em Lean Management, num agrupamento de escolas em Portugal.

## O Lean Thinking

A designação Lean Thinking (pensamento magro), enquanto conceito de gestão de liderança e gestão empresarial, foi usada pela primeira vez por James Womack e Daniel Jones em 1996, na obra de referência com o mesmo nome. Segundo Pinto (2014), estes autores referem-se ao Lean Thinking como o “antídoto para o desperdício”, caracterizando o desperdício, como qualquer atividade que não acrescenta valor. Porém, o conceito deve ser alargado, passando a incluir não apenas as atividades humanas, como também qualquer outro tipo de atividades e



recursos usados indevidamente e que contribuem para o aumento de custos, de tempo e da não satisfação do cliente ou demais partes interessadas no negócio. A filosofia Lean Thinking alcançou enorme reputação mundial, sendo aplicada em todas as áreas de atividade económica, desde organizações com fins de lucrativos ao setor público, sendo já possível encontrar aplicações Lean na gestão de organizações não governamentais e sem fins lucrativos (Pinto, 2014).

## O Lean na Educação

O Lean Management é um conceito recente na Educação. Não há dúvida de que existem diferenças entre os produtos de uma linha de montagem de uma fábrica e os de um serviço educativo. No entanto, verifica-se uma semelhança nos processos dessas organizações, sistemas compostos por milhares de atividades complexas. Assim, muitas componentes de melhoria do TPS e outras ferramentas associadas ao Lean podem melhorar os processos na educação (Ziskovsky & Ziskovsky, 2007b), o que ajudará a construir um currículo equilibrado com recurso a um programa de treino, permitindo que os alunos tenham sucesso na aprendizagem, e proporcionando maior produtividade em todas as etapas do processo educativo (Tilfarlioglu, 2017). Os primeiros autores a usar o termo Lean em educação foram Dahlgaard e Østergaard em 2000, como uma ampliação da abordagem da gestão pela qualidade total (Balzer, 2010). Atualmente, o recurso ao pensamento Lean é utilizado desde empresas de bens e serviços à educação (Alves et al., 2014). Na educação, a sua aplicação pode ser diversa: i) para melhorar os processos administrativos (Balzer, 2010); ii) melhorar as atividades em sala de aula envolvendo os alunos em ambientes ativos de aprendizagem (Alves, et al., 2017; Netland 2015; Çalişkan & Mulgeci, 2015; Lamberton, 2017); iii) melhorar o desenho curricular e os resultados escolares (Alves, Flumerfelt & Kahlen, 2016); iv) melhorar a avaliação e desempenho dos professores (Flumerfelt & Villarreal, 2016; René Aernoudts (2019).

As primeiras evidências relacionadas no âmbito em Portugal, ocorreram no Agrupamento de Escolas da Abrigada (Concelho de Alenquer) em 2011 por iniciativa da EPIS (Empresários pela Inclusão Social) e da EDP (Energias de Portugal), no âmbito da relação da EDP Produção com as comunidades locais, (Epis s/d) em que se implementaram os métodos associados à filosofia Lean, contando com a supervisão e capacitação dos voluntários Lean da EDP Produção (Central Termoelétrica do Ribatejo - Carregado). Relacionado com o mesmo programa, decorreram em 2013, ações semelhantes na Escola Básica 2/3/S Luís de Camões em Constância e no Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz (EPIS, s.d), e em 2015, no Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado (Loures). Gradualmente, estendeu-se este programa a mais instituições. As pesquisas têm evidenciado um crescimento gradual no número de instituições



escolares que procuram enveredar pelos princípios Lean, com o propósito de melhorar substancialmente a eficácia dos processos educativos.

### Road Map da implementação do projeto

Pretende-se com esta intervenção ajudar a implementar um projeto de melhoria baseado na filosofia Lean, formar as pessoas em ferramentas e princípios Lean Thinking e encontrar, com a instituição escolar, um modelo de sustentação do Projeto, no qual, é necessário passar, entre várias fases. Na figura 1, apresenta-se uma proposta de Road Map para a implementação Lean em ambiente escolar, organizado em seis fases e sustentado num período temporal previsível de doze meses ao longo do ano letivo. Os primeiros seis meses são reservados às atividades prévias e preparatórias do projeto, sendo os restantes seis meses destinados à implementação de um projeto piloto e da realização do projeto.

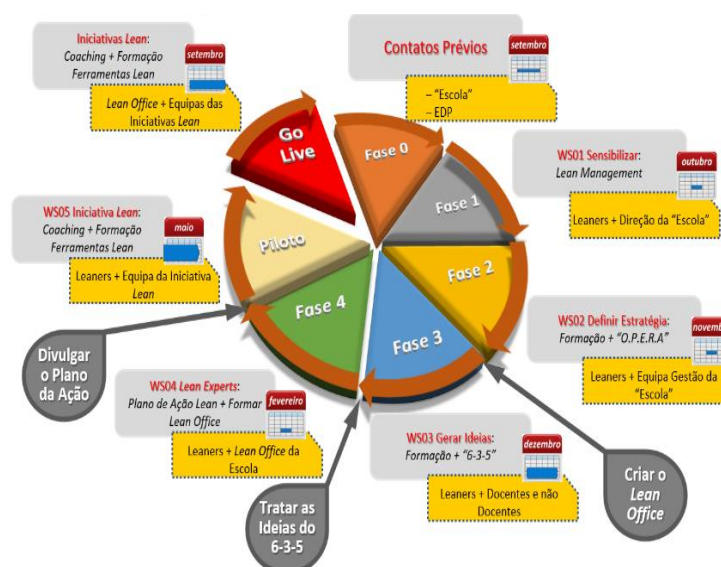


Figura 1- Road Map de Implementação

Concomitantemente, ao longo deste período de doze meses, serão desenvolvidas ações de sensibilização e formação, de forma a dar apoio e encorajamento a todos os intervenientes, que direta ou indiretamente, sejam envolvidos neste processo. Cada organização pode gerir o seu Road Map de acordo com os seus interesses e ritmos de trabalho, percorrendo em sequência as várias fases, mas com a necessária flexibilidade para reduzir tempos e até simplificar este processo.

Este Road Map de implementação será desenvolvido de acordo com as seguintes fases:



Fase 0 – Contato Prévio: Identificado o(s) colaborador(es) de uma empresa que possa(m) apoiar e suportar a implementação da filosofia Lean, procura-se associar um Agrupamento/Escola não agrupada que esteja na proximidade geográfica da empresa ou da residência, de forma a possibilitar um regular e efetivo desenvolvimento do Road Map. Recorrendo a um contato direto com os elementos da Direção do Agrupamento/escola não agrupada, enquadra-se as vantagens e os princípios que a filosofia Lean pode desempenhar na qualidade da escola e da comunidade educativa e agenda-se uma reunião de sensibilização.

Fase 1- Sensibilizar: Pretende-se fazer uma apresentação do Agrupamento/Escola não agrupada no que respeita ao número de pessoal docente e pessoal não docente, alunos e número de estabelecimentos de ensino/edifícios escolares. Aborda-se também o contexto e os constrangimentos específicos da comunidade educativa e os diversos documentos institucionais do agrupamento. Trata-se da fase fundamental, pois é aqui que é alicerçada o comprometimento da gestão de topo da organização para se alavancar um programa ao longo do tempo.

Fase 2 – Definir a Estratégia: Nesta fase, participam as equipas de lideranças de topo e intermédias (10 a 12 participantes) e onde são abordados os seguintes temas:

A importância da comunicação na atenuação da resistência à mudança;

Valor para os “Clientes” do Lean, em âmbito escolar;

“Caminho” Lean para Eliminar Desperdício, resolvendo Problemas;

Mecânica de funcionamento das 12 Ferramentas Lean propostas;

Exemplos de Relatórios A3 (Moura, 2016) de iniciativas desenvolvidas noutras instituições escolares;

Definição da Estratégia do Projeto Lean, realizado num workshop de inventariação dos pontos de vista individuais e em grupo, através da técnica de Criatividade O.P.E.R.A. (Palma, 2020);

Apresentação de um vídeo, sobre a atitude Lean, mostrando o caso concreto da implementação do programa Lean no Agrupamento de Escolas de Abrigada.

De modo a promover o envolvimento das pessoas nos grupos de trabalho, recorre-se à aplicação da técnica de criatividade O.P.E.R.A. Resultou desta técnica, a definição da estratégia geral em três grandes áreas estruturadas, que neste caso incidiu em Organização Administrativa, Área Pedagógica e Informação e Comunicação, subdivididas em temas específicos de implementação Lean na organização. Após a definição da estratégia, importa criar a estrutura de



suporte funcional do Projeto Lean, o Lean Office, com a indicação dos cargos e atribuições de cada um dos membros envolvidos (estrutura fixa) no plano estratégico.

No caso do Agrupamento de Escolas, o (a) Diretor(a) do Agrupamento, como responsável máximo da organização, é o Sponsor do projeto, que por sua vez, aloca um docente para Coordenador Lean, conforme ilustra a figura 2.

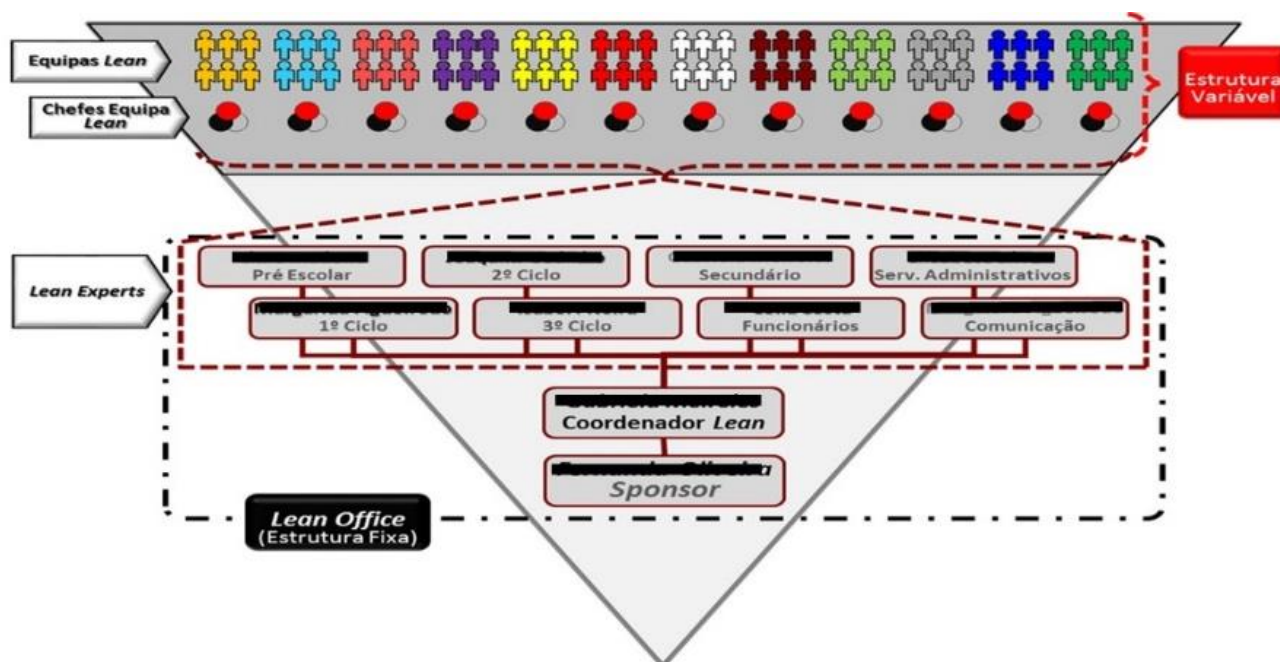


Figura 2- Exemplo da Estrutura *Lean Office* no Agrupamento



Fase 3 – Gerar Ideias: Nesta fase, pretende-se desdobrar o nível estratégico resultante da fase anterior para um nível mais tático, onde participam o pessoal docente e pessoal não docente, e eventualmente, alunos, pais e encarregados de educação e fornecedores. Trata-se de uma sessão mais alargada em termos de número de participantes, em que se pretende evidenciar:

O significado de Lean;

A importância da Comunicação na atenuação da Resistência à Mudança;

Valor para os “Clientes” do Lean, no âmbito escolar;

O “Caminho” Lean para Eliminar Desperdício, resolvendo Problemas;

A mecânica de funcionamento de 12 Ferramentas Lean propostas;

Definição do Plano Operacional do Projeto Lean na organização num workshop de inventariação de ideias e sugestões de potenciais melhorias e otimizações, através da técnica de Criatividade 6-3-5 (Moura, 2016).

Resultante da técnica de criatividade 6-3-5, a organização escolar recolhe centenas de ideias de potenciais melhorias para cada eixo estratégico. Posteriormente, é efetuada uma análise qualitativa, categorizando as ideias semelhantes e distintas e, por outro lado, são retiradas as ideias incongruentes ou impercetíveis, recorrendo a um modelo da matriz de tarefas e responsabilidades (Matriz 4W e 1H) uma vez que são itens suficientes para qualquer planeamento (Moura, 2016).

Fase 4 – Lean Experts: Nesta fase, São identificados e nomeados os Lean Experts, recomenda-se um Lean Expert por ciclo de ensino e/ou coordenador de estabelecimento, dependendo da opção do Sponsor em quem envolver na implementação Lean. Com a responsabilidade direta do Sponsor e do Coordenador Lean, são nomeados os elementos que formam a equipa de Lean Experts, pelo que se torna imperativo formar os futuros Lean Experts com conteúdos avançados do Lean, abordando:

A Estratégia da aplicação do Lean, na Escola;

A relação entre Objetivos e Pilares do Lean, com melhoria contínua(da);

O Método dos 11 Passos ou atividades Kobestu-Kaizen (Palma, 2020), no desenvolvimento de iniciativas de melhoria;

O Brainstorming e/ou variantes para descobrir soluções de melhoria inovadoras;

A Gestão Visual Lean, para ganhos de Eficiência e de Eficácia;

Regras para apresentar Relatórios A3 de iniciativas Lean;





Equipas Lean, ajustadas a cada iniciativa de melhoria a desenvolver;

O plano de ação e o plano de comunicação.

Neste sentido, para cada iniciativa de melhoria constante do Plano Operacional, elabora-se um Relatório A3 de Proposta. Uma vez apresentadas estas propostas, são objeto de análise do coordenador Lean e eventualmente suportados pelos voluntários Lean, sendo aprovado em último momento, pelo Sponsor da organização. Importa que as iniciativas a implementar sejam objeto de análise criteriosa tanto ao nível dos custos de implementação, como ao nível de tempo, do investimento ou da própria qualidade, pelo que se recomenda, implementar uma iniciativa simples e fácil de concretizar para que os resultados sejam rápidos e com retorno visível para todos os intervenientes.

Assim, optou-se pela Informação e Comunicação com o propósito de implementar uma iniciativa piloto para melhorar os circuitos de informação e comunicação no edifício da escola sede, mais concretamente, conceber e implementar uma solução de sinalética. Nesta conformidade, a equipa do Lean Office do Agrupamento, apresenta o plano de ação da iniciativa piloto de acordo com o Ciclo PDCA (Palma, 2020). Concomitantemente e com o envolvimento da responsável da comunicação, elabora-se um plano de comunicação com o objetivo de alcançar a população alvo, sobretudo os intervenientes direta e indiretamente afetados pela iniciativa de melhoria selecionada.

Fase 5 – Iniciativa Piloto: Esta é uma fase cuja implementação decorre durante três meses (abril, maio e junho) sendo um momento determinante no apoio à Equipa Lean no desenvolvimento do Kick-off no terreno, analisando em conjunto, dados e informação recolhida e trabalhada ou a trabalhar. Procura-se implementar uma iniciativa de melhoria que tenha o retorno desejado, que seja fácil de executar e que tenha impacto visual na escola. Para isso, é necessário desenvolver as seguintes ações:

Aplicar as etapas das atividades Kobetsu Kaizen;

Analisar o Relatório A3 de Proposta da Iniciativas Lean, de acordo com a metodologia de preenchimento recomendada na fase 4 - Lean Experts;

Revisitar, caso necessário, conceitos e ferramentas Lean, já ensinados;

Recolher evidências da aplicação do Plano de Comunicação instituído;

Criar uma newsletter, cujo nome será escolhido pela Equipa de comunicação e com uma publicação regular sobre o “estado” das atividades Lean na escola.

Todos os participantes desta fase de projeto, deverão possuir um sentido de missão e uma consistência rigorosa no comprimento do cronograma e planeamento com todas as Partes





Interessadas. De acordo com o Plano de Ação, a iniciativa de melhoria assinalada com a primeira prioridade – Conceber e implementar solução de sinalética na escola sede do Agrupamento, recorre-se ao Ciclo PDCA, atendendo ao tempo recomendado para a execução de uma Iniciativa Lean ≤ 16 Semanas.

A equipa Lean apresenta uma proposta final num Relatório A3, intitulado “Eliminar 166 H/h/ano em informações de localização de instalações, na ESSG” baseado numa proposta de conceber e aplicar uma solução de sinalética, que garanta e ajude os novos alunos, um máximo de dois dias, a localizar as diferentes instalações na escola.

Em bom rigor, verifica-se que a redução de 166 H/h/ano de trabalho dos assistentes operacionais, resulta em mais 1,5 FTE (Full-time equivalente) que pode ser dedicado às informações e a outro tipo de tarefas.



Figura 3 - Proposta final: Relatório A3

Fase 6 – Iniciativas Lean: Em termos cronológicos, após ser concluída a iniciativa piloto e durante a interrupção das atividades letivas de Verão, é o momento de cumprir com o plano de ação resultante da fase 4. Com as lições aprendidas da iniciativa piloto, no início do ano letivo seguinte, projetam-se novas ações Lean e cumpre-se com o plano de formação de Coaching e apoio às Equipas Lean no desenvolvimento das iniciativas, pois torna-se importante a aquisição de novos conhecimentos, que em conjunto com a reflexão da experiência da iniciativa piloto, permite elevar as noções Lean para outro patamar. Nesta fase, é fundamental cumprir o Plano de Comunicação, que irá sustentar todas as ações planeadas no sentido de ajudar a cultivar e a tornar realidade na organização, uma mentalidade de melhoria contínua.



## Lições Aprendidas

Com o Road Map proposto, a organização conseguiu apurar quais são os princípios a perseguir e quais as oportunidades de melhoria contínua existentes, com base no Ciclo PDCA. Com esta experiência e formação, os docentes e não docentes que participarem nesta iniciativa, adquiriram mais competências para resolver problemas e melhorar as tarefas diárias, minimizando os desperdícios, promovendo a criação de valor e prosperidade na comunidade educativa. Pretendeu-se educar e capacitar estes profissionais como “agentes de mudança”, pois foram verdadeiros exemplos de ação e foco num processo evolutivo de aprendizagem, construção e resiliência, que se pretende, que perdure no tempo. Replicar os métodos e ferramentas associados ao Lean, às oportunidades de melhoria nas escolas, poderá ser um investimento seguro, tendo em conta a transformação implícita e o efeito multiplicador, neste novo paradigma económico que o mundo atravessa. Este programa, contou com inúmeros beneficiários diretos e um número elevado de impactos indiretos, constituindo-se como um elemento importante na criação de vínculos com as comunidades em que as escolas estão inseridas.

## Referências bibliográficas

- Alves, A., Kahlen, F., Flumerfelt, S., & Siriban-Manalang, A. (2014). Lean Production Multidisciplinary: from Operations To Education. In 7th International Conference on Production Research - Americas. <http://doi.org/10.13140/2.1.1524.0005>
- Alves, A., Flumerfelt, S., & kahlen, F. (2017). Lean Education: An Overview of Current Issues. (A. Alves, S. Flumerfelt, & F. Kahlen, Eds.) Lean Education: An Overview of Current Issues. Cham: Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-45830>
- Aernoudts, R. (2019). Lean Thinking, better teaching. Recuperado em 30 de dezembro 2019 em <https://planet-Lean.com/Lean-process-improvement-elementary-schools/>
- Balzer, W. (2010). Lean Higher Education. CRC Press.
- Çalışkan, N. & Mulgeci, A. (2015). Waste Identification Lean Approach in effective education system: Case of Albania. Academicus - International Scientific Journal. 199-206.
- EPIS (s/d). EPIS - Associação Empresários pela Inclusão | Escolas de Futuro | Rumo ao futuro. Recuperado em 27 de dezembro 2019 em <https://www.epis.pt/escolas-de-futuro/rumo-ao-futuro>
- Flumerfelt, S. (2008). Is Lean appropriate for schools? Oakland: Pawley Learning Institute. Recuperado em 3 de janeiro 2020 em [https://www.researchgate.net/publication/238511188\\_Is\\_Lean\\_Appropriate\\_for\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/238511188_Is_Lean_Appropriate_for_Schools)
- Flumerfelt, S. & Villarreal, J. (2016). A Primer on Lean for School Leaders: Are You Wondering What To Do About Teacher Evaluation? Instructional Leader. Texas Elementary Principals and



- Supervisors Association. Recuperado em 4 janeiro em <https://tepsa.org/wp-content/uploads/2018/10/Lean1.pdf>
- Lamberton, T. (2019). What is Lean learning? Recuperado em 30 dezembro 2019 em <https://planet-Lean.com/Lean-learning-chester/>
- Moura, J. (2016). Desenvolver pessoas Lean numa organização de serviços: Um modelo de projeto de implementação Lean a três anos. Edições Ex-Libris, 1.ª Edição.
- Netland, T. (2015). Lean management in a primary school in Norway. Planet Lean. Recuperado em 27 de dezembro 2019 em <https://planet-Lean.com/primary-school-Lean-norway/>
- OCDE (2019), PISA 2018: Insights and Interpretations, PISA, OECD Publishing, Paris. Recuperado em 20 novembro 2019 em <http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- OCDE (2020), Resultados do PISA 2018 (Volume V): Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso, PISA, Publicação da OECD, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Palma, N. (2020). A filosofia Lean em ambiente escolar. CLT Valuebased Services. Euedito. 1ª Edição
- Pinto, J. (2014). Pensamento Lean. A filosofia das organizações vencedoras (6.ª edição Atualizada). Lidel – Edições técnicas, lda.
- Relatório TALIS 2013 – Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Recuperado em 20 de novembro 2019 em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf)
- Tilfarlioğlu, F. (2017). “A New Method in Education: Lean. Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11489>, p. 811-826
- Ziskovsky, B. & Ziskovsky, J. (2007b), Doing More with Less – going Lean in Education, A White Paper on Process Improvement in Education, Lean Education Enterprises. Recuperado em 6 janeiro 2020, em <http://www.Leaneducation.com/whitepaper-DoingMoreWithLess.pdf>



**Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais**

## 5 CHAVES PARA UMA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO COM SIGNIFICADO NO ENSINO SUPERIOR

RAPOSO<sup>1,4</sup>, Albertina; ABREU DOS SANTOS<sup>2,4</sup>, Isabel; DURÃO<sup>1,5</sup>, Anabela; de OLIVEIRA XAVIER<sup>1</sup>, Marinez e VASCONCELOS<sup>3,4</sup>, Lia

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Beja

(albertina@ipbeja.pt; adurao@ipbeja.pt; marinez.xavier@ipbeja.pt )

<sup>2</sup> Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades de Lisboa

(isabel.abreu.santos@ulusofona.pt )

<sup>3</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa

(lvtv@fct.unl.pt )

<sup>4</sup> MARE - Centro de Ciências do Mar e do Ambiente

<sup>5</sup> ICT – Instituto de Ciências da Terra

### Resumo

Em plena era de informação e acesso a tecnologias, o desafio dos(as) professores(as) prende-se agora com a capacidade para motivar o(a)s estudantes e/ou investigadores(as) para a aprendizagem e prepará-los para lidar com dúvidas e incertezas de forma a dar sentido às suas experiências e formas de conhecimento. Torna-se assim imprescindível garantir a importância de respeitar diversos tipos de aprendizagem usando diferentes “chaves” que correspondem a diferentes abordagens metodológicas para o assegurar de uma multiplicidade de visões, perceções, saberes, convicções e formas de expressão. Não se pode alocar toda a responsabilidade do ensino e investigação à Escola ou pensar que a solução de todos os problemas reside na mesma. Porém, não se deve esquecer que cabe à Escola, consolidar o seu papel de capacitador em todas as dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e de edificação de um cidadão ativo e preparado socio emocionalmente. Isso acontece pelo estimular do pensamento crítico, da capacidade de tomar decisões informadas e do desenvolvimento de *soft skills* tais como, a capacidade de ouvir o(a) outro(a), de promover o diálogo, de gerar compromissos em situações de conflito e de gerir emoções.

Este trabalho visa refletir sobre algumas práticas usadas, sistematizá-las e partilhar um conjunto de técnicas participativas que se revelam eficazes na construção de aprendizagens em contextos de educação formal, informalizando-a.

Como resultado, sugerimos o uso de um conjunto de práticas, técnicas e métodos de participação ativa e colaborativa que desenvolvemos em contexto de sala de aula, ou fora dela, com estudantes do ensino superior e/ou investigadores(as). As 5 chaves apresentadas pretendem constituir uma ferramenta didática



a ser replicada e continuamente melhorada, colocando-nos na vanguarda de processos educativos inovadores e cujo conhecimento se pretende ganhe significado nas vidas profissionais destes(as) estudantes e/ou investigadores(as).

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Técnicas Participativas; Soft Skills; Pensamento Crítico; Decisões Informadas.

As autoras agradecem à FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através do projeto estratégico UIDB/04292/2020 financiado ao MARE.

### A escola enquanto agente capacitador do desenvolvimento humano

As mudanças que a sociedade atravessa trazem à Escola uma responsabilidade acrescida na definição do seu papel, da sua gestão estratégica e das suas formas de atuação. Se é verdade que cabe à escola garantir e respeitar diversos tipos de aprendizagem para o assegurar de uma multiplicidade de visões, perceções, saberes, convicções e formas de expressão, não é menos verdade que é importante o seu papel para capacitar em todas as dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e edificar um cidadão ativo e preparado socio emocionalmente. Isso acontece pelo estimular do pensamento crítico, da capacidade de tomar decisões informadas, da capacidade de ouvir o(a) outro(a), de promover o diálogo, gerar compromissos em situações de conflito e gerir emoções. O trabalho de desenvolvimento de soft skills que tem sido ao longo dos anos tão desvalorizado, é agora, cada vez mas reconhecido e “um dos desafios fundamentais que se coloca atualmente à educação e à escola é o de promover o desenvolvimento integral do(a) aluno(a), o que inclui a dimensão cognitiva, mas, sobretudo, a dimensão ética, cívica e socio emocional” (Saúde et al., 2019, p. 1011). Costa e Faria (2013) já referiam que o sucesso da Escola na sua missão educacional passa por integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa. Esta integração potencia o sucesso pessoal e profissional já que o desenvolvimento das soft skills tem grande importância ao nível da aprendizagem (Costa e Faria, 2013) até mesmo em educação à distância (Jeong et al., 2019).

### A construção de Conhecimento

Pensar traz-nos insegurança, dúvida e incerteza, mas não será este o caminho de toda a aprendizagem? Quem se sente seguro de tudo não pode aprender mais nada (Marques, 2015). Talvez por isso, não há provavelmente mais nenhum segmento de atividade no mundo que atraia tanta atenção como o da gestão do conhecimento (Bellinger et al., 2004). As metodologias de



aprendizagem ativa têm ganho significado nos últimos anos. Os processos de aprendizagem ativa, ao envolver os estudantes no próprio processo de aprendizagem, tornam as aprendizagens significativas ao requerer que o(a)s aprendentes pensem sobre o que estão a fazer e/ou a aprender sendo importante permitir que o(s) pensamento(s) se possa(m) expressar, para se tornar(em) visível(eis) e acessível(eis); deste modo, elas têm um importante papel na construção do conhecimento (Weinstein, Acee e Jung, 2011). Dar tempo para que haja reflexão sobre comportamentos/estratégias adotados durante a realização das atividades é fundamental pois permite dar tempo para expressar os conhecimentos e entendimentos alcançados (Freire, 1996).

### As 5 chaves para a construção de conhecimento no Ensino Superior

São vários os autores (ex. Saúde et al., 2019) que referem preocupação com o facto de, no caso particular do ensino Superior, a formação garantida ser demasiado focada em resultados puramente científicos, assentes no saber-saber, e, portanto, deixando para trás um conjunto de aspetos estruturantes do desenvolvimento do ser humano. Com efeito,

“(…) as propostas académicas acabam por estar demasiado distantes dos fenómenos reais, fragmentando e descontextualizando a realidade em sínteses compactadas dentro de unidades curriculares, módulos e cursos, ao mesmo tempo que formatadas em planos curriculares estanques e em manuais de saberes inquestionáveis. Por outro lado, a relação de ensino/aprendizagem fica demasiado “presa” à transmissão e verificação de aquisição de conhecimentos, aqui e acolá testados em experiências mais ou menos interativas, num modelo em que não é dado espaço e/ou reconhecida importância à descoberta sobre quais os percursos, quais as metodologias, quais os estímulos mais adequados e ajustados ao perfil e/ou perfis de aprendizagem mais ajustado(s) à personalidade individual e coletiva do grupo” (Saúde et al., 2019, p.1012).

Nesta perspetiva, trabalhar os próprios processos de aprendizagem usando-os como instrumentos capazes de fortalecer o conhecimento e ao mesmo tempo medi-lo, torna-se um desafio. É no pressuposto de que as metodologias de aprendizagem ativa contribuem de forma positiva para os processos de aprendizagem e ajudam com sucesso na construção de conhecimento (Weinstein, Acee e Jung, 2011) que apresentamos a reflexão seguinte baseada num conjunto de cinco ferramentas geradoras de aprendizagem a que chamámos cinco chaves.

#### Chave 1: A primeira aula

Não é exagero dizer que o tempo gasto na primeira aula é o primeiro e principal investimento na unidade curricular (UC). É aqui que se estabelecem as primeiras relações empáticas e se criam as bases para a motivação individual e o fortalecimento das relações sociais





já existentes. Nesta perspetiva, consideramos como fatores indispensáveis à primeira aula: a) a ajuda à construção do diálogo e do debate; b) o tempo e c) a facilitação de encontros que promovam a interculturalidade desconstruindo assim desde o início, aquilo que Jara (2019) chama de relações de poder verticais. Jara relaciona também a educação para a transformação social com o sistema democrático. Partindo da afirmação de que qualquer relação humana é uma relação de poder, podendo variar entre uma relação autoritária, vertical e impositiva, e uma relação democrática, sinérgica, horizontal e solidária, Jara (2019) desafia a olhar a educação como capaz de transformar de forma ética, política e pedagógica e fazer com que os sujeitos envolvidos sejam capazes de construir as suas escolhas e ganhar competências sobre o que se quer construir. Assente numa base de horizontalidade da relação - respeito, responsabilização, autonomia e solidariedade - é possível fortalecer a legitimidade do próprio trabalho colaborativo gerando abertura para que a aprendizagem e a construção de conhecimento ocorram (Figura 1).



Figura 1: A importância da primeira aula

## Chave 2: Conceptualizar construindo

A prática concebida e experimentada em sala de aula, em contexto à distância, um imperativo decorrente da pandemia COVID-19 em 2020, teve em conta a visão do(a)s aluno(a)s, as suas diferentes perceções e emoções. Sabemos que o(a) aluno(a), a pessoa, antes de entrar na escola já tem história e contacto com o mundo, o que é confirmado por Paulo Freire (1989) quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Esta chave, Conceptualizar construindo, permite fazer a ligação entre o individual e o coletivo; trabalha-se no sentido da construção de uma definição colaborativa em sala de aula, confrontando-se depois esta com o que diz a ciência nas suas múltiplas visões (Figura 2).



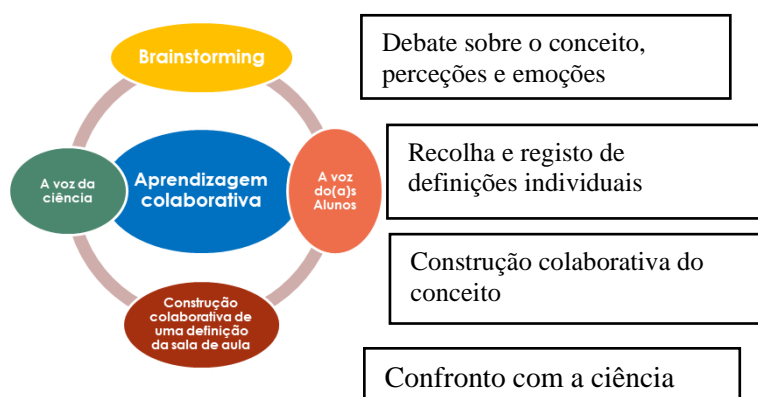


Figura 2 – Conceptualizar construindo

Fazendo a ligação entre o individual e o coletivo, trabalha-se no sentido da construção de uma definição colaborativa em sala de aula, confrontando-se depois esta com o que diz a ciência nas suas múltiplas visões. Trata-se de um método de instrução que permite o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem ativa, estimulando a reflexão, o pensamento crítico e o debate entre pares. É um método que permite o envolvimento dos alunos “no processo de aprendizagem por meio de atividades e / ou discussão em sala de aula, ao invés de ouvir passivamente um especialista” (Freeman et al., 2014, p. 8413-8414).

### Chave 3: A avaliação entre pares

A avaliação deve ser encarada como um instrumento de regulação contínua do processo de ensino/aprendizagem orientada pela ação pedagógica do professor e pela atividade de aprendizagem do estudante (Barbosa e Alaiz, 1994 in Monteiro e Fragoso, 2015), podendo contribuir de forma eficiente para o alcance de metas comuns e de desenvolvimento do indivíduo (Klein e Guridi, 2013).

Os instrumentos de avaliação devem ajudar o estudante a reconhecer os seus pontos fracos e de ser capaz de encontrar meios para ultrapassar as dificuldades (Pinto, 2002). O conhecimento (por parte dos estudantes) apenas dos critérios de avaliação que o professor quer colocar em prática, não é suficiente, sendo necessário discutir e explicitar os critérios, para que seja claro a todos os intervenientes do processo. Neste sentido, Pais e Monteiro (2002) referem a importância da aferição da interpretação dos critérios de avaliação por parte dos estudantes. De facto, na aprendizagem baseada em projetos, Woods (1996) apontou como princípios capazes de promover a aprendizagem os seguintes: (1) a participação ativa dos estudantes nas atividades; (2) processos cooperativos entre os estudantes; (3) a clareza sobre os objetivos e critérios para avaliar se os



objetivos foram alcançados e (4) a auto avaliação dos estudantes. Sendo reconhecido que se a aprendizagem é efetuada com base nestes princípios proporciona ao estudante aprender a aprender, estimula a procura/pesquisa do conhecimento, favorece a capacidade de lidar com ambiguidades, tomar decisões, identificar os aspetos relevantes (Klein e Guridi, 2013). Assim, para além da aprendizagem de conteúdos e conceitos, tem-se o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

O uso das tecnologias de informação e a atual vivência provocou alterações na forma como o individuo se relaciona com o mundo, com reflexos no ensino/aprendizagem. Deste modo, o ensino/aprendizagem deve ser capaz de formar indivíduos aptos a viverem realidades complexas e incertas, frutos de uma sociedade globalizada, fragilizada e com acesso à informação.

No ensino remoto de emergência, originado pela situação pandémica da Covid 19, Durão e Raposo (2020) relataram que a avaliação entre pares dos trabalhos práticos realizados individualmente de forma assíncrona constituiu uma alternativa de aprendizagem nas sessões síncronas em sala de aula simultânea. Tal promoveu o diálogo, gerou momentos de reflexão individual e de pares, facilitando a compreensão dos conteúdos e a aquisição de conhecimento. Por outro lado, permitiu evidenciar, as boas práticas, promoveu a partilha do saber, a aprendizagem mútua e estabeleceu laços de confiança e de parceria, promovendo também a autoajuda.

Assim, pode-se concluir que a avaliação entre pares fomenta o diálogo entre Professor-estudante e estudante-estudante, contribuindo para: a) a construção do saber através da partilha (estudante-estudante); b) a autonomia na organização do trabalho; c) a construção de saber e a perceção do erro (onde e porquê que errou) e d) o desenvolvimento de mecanismos de autocorreção e de interajuda. Este diálogo permite a alteração da perceção do professor em relação à capacidade do estudante na realização do trabalho autónomo, e a alteração da perceção do estudante em relação aos procedimentos de avaliação.

#### **Chave 4: A interdisciplinaridade**

Um dos problemas enfrentados pela educação superior é a dissociação do conhecimento produzido com a realidade social e cultural dos seus participantes. A noção de interdisciplinaridade ganha importância e pode ser considerada uma chave que facilita as diferentes abordagens metodológicas para o assegurar de uma multiplicidade de saberes e formas de construção de conhecimentos. Para Ferreira (1999, p. 22), “interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma “externalização” de uma visão de mundo que, no caso, é holística. Tudo o que existe, todo ‘ente’, se ‘vela’, se ‘des-vela’ e se ‘re-vela’ ante nossos olhos”.

Pode-se mencionar que o conceito de interdisciplinaridade não é novo e a doutrina não chegou a um consenso para a origem da mesma, para alguns teóricos tem início com pensadores



como Platão, Aristóteles, Kant entre outros, porém, a inclusão do termo no âmbito académico se visualiza num texto escrito pelo sociólogo Louis Wirtz (1937, citado por Miñana, 2000 p., 3; Bedate, 2014 p., 214), nos Estados Unidos e a partir de então tem sido um tema que preocupa, desafia o âmbito universitário. Em termos práticos pode-se afirmar que a interdisciplinaridade tem como objeto considerar o contexto do(a)s estudantes associado às diferentes ciências e metodologias que cercam cada unidade curricular ministrada. Isso requer dos sujeitos envolvidos (aluno(a)s, docentes e pessoal técnico) um comprometimento com o trabalho coletivo, uma preocupação com o trabalho desenvolvido em cursos diferentes e unidades curriculares diferentes, estabelecendo pontes e criando uma verdadeira rede. Deste modo, a interdisciplinaridade: a) orienta uma nova ordem de conhecimento onde aluno(a)s e docentes são participantes do processo; b) supera a fragmentação pois constrói uma formação global do Ser Humano; c) constrói pontes entre a teoria e a prática, ligando ciência e trabalho, escolas diferentes e unidades curriculares diferentes e d) permite o trabalho coletivo entre as áreas do conhecimento gerando empatia e fortalecendo a cidadania.

#### **Chave 5: Laboratórios Sociais – uma mais-valia para a investigação**

Nos últimos 20 anos emergem uma panóplia de Laboratórios Sociais (LS) aplicados a uma diversidade de áreas, incluindo a componente educacional. LS são “plataformas para abordar desafios sociais complexos” (Hassan, 2014, p. 3) - ex., redução da pobreza, sustentabilidade da água, alterações climáticas, políticas governamentais, inovação social.

Estas plataformas criadas para abordar os desafios dos problemas sociais, têm 3 características-chave: (1) são sociais; (2) são experimentais; (3) são sistemáticas (Hassan, 2014).

Os LS são considerados sociais pois juntam participantes diversos numa equipa que trabalha coletivamente, pertencentes idealmente a diferentes setores da sociedade, tais como governo, sociedade civil, comunidade empresarial. A participação de stakeholders diversos para além da consulta, como oposto às equipas de especialistas ou tecnocratas, define a natureza social dos laboratórios sociais.

Estas plataformas não são meras experiências pontuais, mas um esforço contínuo e sustentável, assumindo uma abordagem interativa face aos desafios que pretendem tratar e refletindo a natureza experimental dos laboratórios sociais, em oposição à natureza de projeto-driven de muitas intervenções.

As ideias e iniciativas desenvolvidas nos laboratórios sociais visam ser sistemáticas, o que significa ter de chegar a uma solução que vai para além focar-se apenas numa parte do todo, mas sim focar-se na raiz de porque é que as coisas não estão a funcionar.



São estas plataformas privilegiadas para a complexidade – Laboratórios Sociais – que têm sido também experimentadas em contextos educacionais, formais e não formais, promovendo aprendizagens transversais e transdisciplinares. É sobre isto que aqui se reporta.

Apoiado em metodologias emancipatórias na linha de Paulo Freire, um pedagogo de referência (Freire, 1984, 1985, 2009), na procura de construir comunidades de prática (Lave e Wenger, 2003), a implementação de LS, quer ao nível mais profissional quando se pretende o envolvimento da sociedade mais alargada para gerar transformação social, quer a nível das áreas de investigação e ensino mais focado em promover criação de capital intelectual (Grimaldi, Cricelli, e Rogo, 2013) têm provado ser uma alternativa interessante conduzindo frequentemente à inovação.

Estes Laboratórios contribuem para a formação de capital (Gruber, 1994): a) intelectual no sentido de gerar novos conhecimentos tornando as comunidades mais ricas em informação e sensibilizadas para os valores naturais, sociais e culturais do seu contexto; b) social ao fomentar a construção de redes e parcerias múltiplas; c) político no sentido de aumentar a influência do coletivo no processo (e.g., transformação social, mudança de paradigma).

De facto, os LS, respondendo aos desafios que hoje se colocam, podem constituir um complemento fulcral na área da informação e tecnologia, humanizando os espaços que hoje, devido ao Covid 19 se tornaram maioritariamente quase totalmente tecnologicizados altamente criticados pela ausência do contacto social, essencial para um bom funcionamento da sociedade e dos professores, investigadores e estudantes. Sendo plataformas privilegiadas para a complexidade os LS preparam para lidar com dúvidas e incertezas de forma a dar sentido às suas experiências e formas de conhecimento.

## Reflexões finais

Nas áreas do ensino e educação há uma crescente chamada para a necessidade de novos modelos pedagógicos que respondam de forma mais eficiente às novas necessidades e perfil atual dos nossos contextos sociais. De alguma forma há um sentimento generalizado que o modelo expositivo responde cada vez menos às exigências de transferência de conhecimento, e é pouco motivador para os discentes. Com efeito, apesar de muitos avanços alcançados, ainda persiste no ensino a metodologia das aulas magistrais fundamentadas numa racionalidade técnica. Contamos e fomentamos grupos de alunos(as) passivos(as) e recetivos(as) das explicações docentes. A consciência da participação ativa de todos os agentes, com compromisso para a construção de um conhecimento sólido e adequado a dar respostas aos problemas, leva-nos a considerar a necessidade de ferramentas propícias ao ouvir o outro(a), considerar os caminhos percorridos por este(a), seja esse caminho académico-científico ou social-pessoal, permitindo assim, uma



construção de uma educação que promova o desenvolvimento integral de alunos(as), docentes e sociedade. Deste modo, cada individuo pode: a) reconfigurar-se, transformar-se e ampliar o conjunto das suas competências e b) desenvolver-se pessoal e profissionalmente ao mesmo tempo que se constitui como agente transformador da escola e da comunidade.

No contexto atual, em que o ensino superior se remodela entre o ensino presencial e o ensino à distância na tentativa de resistir aos tempos de pandemia, e encontrar novos caminhos, nunca o tema foi tão atual e pertinente. Entendemos, pois, que a análise das diferentes situações sociais que envolvem as diferentes problemáticas abordadas em cada unidade curricular propicia o debate e a reflexão crítica sobre valores gerais e sobre a eficácia ou ineficácia do sistema que entre todos vamos construindo.

A aprendizagem tem demonstrado ser mais rica e com mais resultados se for criado um ambiente onde é permitido e incentivado o desenvolvimento de *soft skills*. A emoção permite a expansão de conhecimento por desenvolver o estímulo de sentimentos e uma interiorização de conhecimentos mais eficaz.

### Referências bibliográficas

- Bellinger, G., Castro, D., e Mills, A. (2004). Data, Information, Knowledge, and Wisdom, <https://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm>
- Costa, A. e Faria, L. (2013) Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), pp. 407-424. doi: 10.14417/ap.701, <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/viewFile/701/pdf>
- Freeman et al (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Psychological and Cognitive Sciences*, vol. 111, nº 23, June 10, 2014, p. 8410-8415, [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1319030111](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1319030111)
- Freire, Paulo (1984). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed..
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed..
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez Editora, 23ª ed..
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25ª ed. ISBN 85-219-0243-3
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed.
- Grimaldi, M., Cricelli, L. e Rogo, F. (2013). A Theoretical Framework for Assessing Managing and Indexing the Intellectual Capital. *Journal of Intellectual Capital*, 14 (4), 501-521.
- Gruber, Judith (1994) *Coordinating Growth Management through Consensus Building: Incentives and Generation of Social, Intellectual and Political Capital*. Working paper 617. April 1994. Institute of Urban and regional Development, University of California at Berkeley, USA.



- Hassan, Z. (2014). *The Social Labs Revolution. A new approach to solving our most complex challenges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Jara, O. (2019). Alguns desafios de uma educação transformadora para a cidadania global, II Encontro da comunidade sinergias, <https://fgs.org.pt/pt/que-tipo-de-relacoes-gera-a-educacao-que-fazemos/>
- Jeong, J.S., González-Gómez, D., Cañada-Cañada, F., Gallego-Picó, A., e Bravo, J.C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, v9 n2 p217-227 2019 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210897>
- Lave, Jean and Etienne Wenger (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge
- Marques, E. (2015). *Do Pensar ao Agir: Fundamentos para um Projeto de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário*, Dissertação de mestrado em Educação, 129 p., Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10451/22487>
- Saúde, S., Zarcos, A. e Raposo, A. (2019). Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: uma aplicação no ensino superior. In *Proceedings Book of the IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 1010-1020). Bragança, 3 e 4 de maio de 2019. ISBN: 978-972-745-259-0, <http://hdl.handle.net/10198/15084>
- Tonello Martins, G. J., Ramos Lengler, F., Zambon, M. C. F. A., Vital, J. T., e Redondo, L. V. (2020). Interdisciplinaridade na educação superior: promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da aprendizagem colaborativa. *Anais Do Congresso Internacional De Conhecimento E Inovação*, 19 e 20 novembro, <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/876/502>
- Klein A. e Guridi V. (2013) Autoavaliação e avaliação entre pares no desenvolvimento de projetos orientados pela aprendizagem baseada em problemas: a percepção de estudantes universitários. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*. Vol. 6, Nº 3, 150 – 168, <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122564>
- Pais A., e Monteiro, M. (2002). A avaliação como estratégia de formação. In R. dEspiney e R. Canário (orgs.) *Uma escola em mudança com a comunidade – projecto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE168 (2013) 152 transformações sociais, culturais, tecnológicas
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma Construção Social*, tese de doutoramento) Braga, Universidade do Minho
- Weinstein, C.E., Acee, T.W., e Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53, <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Woods (1996). *Problems Based Learning: how to get the most from PBL* McMaster University, 3rd edition.





**Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais**

## EDUCAÇÃO PELA ARTE: EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A INCLUSÃO DE TODOS NO PROCESSO ESCOLAR

SANTOS SIQUEIRA, Ana C.<sup>1</sup>; LIMA-RODRIGUES, Luzia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – acryssantos@gmail.com

<sup>2</sup> Docente Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – luzia@vindas.pt

### Resumo

No Brasil, as discussões sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais, assumiram um lugar de relevância, estando mesmo transversalmente preconizadas na Base Nacional Comum Curricular. Para desenvolver estas competências, deve-se partir de um olhar para os alunos como um “ser em relação”, e para os professores como igualmente sujeitos no processo de aprendizagem - sujeitos aprendentes. Dessa forma, tratar da educação emocional na escola, coloca “professor-e-aluno” como um sujeito indissociável, que necessita desenvolver estas competências para o enfrentamento dos desafios cotidianos, conhecendo a si mesmos, reconhecendo o outro, melhorando as relações interpessoais no meio escolar e, por conseguinte, desenvolvendo o “sentimento de pertença” que tanto se almeja nos processos de inclusão. Este projeto de Doutoramento em Educação prende-se com a problemática de alunos que, não tendo uma condição de deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem, apresentam baixo aproveitamento escolar e encontram-se em risco de marginalização, insucesso ou exclusão. Parte do princípio de que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais destes alunos – e de seus professores – pode contribuir decisivamente para a melhoria do processo de escolarização. Assim, o objetivo deste trabalho é conceber um programa de desenvolvimento destas competências em alunos-e-professores, no contexto da disciplina de Arte do 6º ano, no sistema público brasileiro. Com uma metodologia de investigação-ação, será desenvolvido um plano de intervenção para os alunos do 6º ano, por meio do ensino de arte, e uma formação continuada para professores coordenadores. Para a avaliação qualitativa final do projeto de intervenção será feito um *focus group* com cada conjunto de sujeitos. Espera-se que esta investigação contribua para o desenvolvimento de massa crítica sobre as Competências Socioemocionais em educação, por um lado, enquanto fator promotor do processo de inclusão e escolarização de alunos em risco e, por outro lado, para a abordagem do “desenvolvimento destas competências” no currículo de Arte.

**Palavras-chave:** Competências Socioemocionais, educação inclusiva, educação pela arte, formação de professores.





## Introdução

Na escola, a rotina de atividades não considera a felicidade e a criatividade no desenrolar dos processos de aprendizagem, nivelando os alunos num conjunto de comportamentos desejáveis e facilitadores da aprendizagem dos assuntos do currículo escolar. E, aqueles que não se enquadram neste conjunto são nominados como “aquele que não faz nada” e, comumente, são encaminhados para diagnóstico e atendimento especializado com a queixa de dificuldade de aprendizagem.

Há estudos que mostram, que muitos destes encaminhamentos acabam por revelar que a capacidade de aprendizagem do aluno está intacta, mas que o seu comportamento, considerado inadequado, torna-se um dificultador no processo da aprendizagem escolar.

Em ambos os casos, a causa do problema recai sobre o aluno, pois raramente é considerado o contexto em que acontece o comportamento inadequado e a considerada “dificuldade” em aprender, assim como o seu desenvolvimento emocional diante do conflito apresentado.

Para esta investigação se apresentam três estudos científicos que dão base à discussão especulativa que fez surgir a seguinte questão de partida: o que fazer com os alunos que, não apresentando necessidades educacionais especiais, transtornos e nem tão pouco doença, não ancoram nos processos de aprendizagem escolar?

Somou-se a essa inquietação a percepção do declínio no desempenho dos alunos, nos anos finais do ensino fundamental, e o desinteresse no processo de aprendizagem nos alunos, nas aulas regulares.

Respeitando a perspectiva da inclusão social/escolar/digital é passível o entendimento de que o processo de aprendizagem está para além da apropriação de um conteúdo escolar e, necessariamente, precisa preocupar-se com amadurecimento emocional no trato cotidiano com o outro e com o meio.

É necessário considerar os contextos (familiar, social, escolar), as metodologias e as relações que se estabelecem entre o aluno e os demais intervenientes, numa visão sistêmica do sujeito em aprendizagem.

Esta investigação pretende criar um plano de intervenção que envolve professores de Arte e alunos do 6º ano do ensino fundamental brasileiro (fase de transição da infância para a adolescência e, na escola, a transição da monodocência para a pluridocência), utilizando os recursos artísticos e expressivas como processo visando a educação emocional, com alunos que apresentam este tipo de dificuldade.



## A escolha do tema

A escolha desse tema considera como ponto de partida três estudos que tratam dos encaminhamentos de alunos com dificuldade de aprendizagem, para o setor da saúde mental, com a solicitação de diagnósticos e atendimento especializado. Entretanto, os três estudos, um publicado em 2001, outro em 2004 e o último em 2015, discursam sobre a conceituação e contextualização do termo “dificuldade de aprendizagem” para a fundamentação quanto a ineficácia do trato ao assunto, como sendo um fenômeno independente das interações escolares.

Explicitando melhor, o primeiro estudo é um artigo publicado em revista acadêmica Psicologia em Estudo (Freller... et al., 2001) que relata sobre um projeto de atendimento a um conjunto de escolas, na capital de São Paulo, que encaminharam seus alunos para avaliação, no Serviço de Psicologia Escolar, do instituto de Psicologia da USP. Os encaminhamentos tinham em comum as queixas de comportamento indesejado e desinteresse nas atividades escolares, para avaliação e atendimento de psicoterapia.

Uma das frentes deste trabalho de atendimento foi a discussão multidisciplinar sobre as queixas, para adequar um protocolo de atendimento no sentido de ajudar ao aluno, em questão, a família e a escola, pois houve o entendimento, por parte dos psicólogos envolvidos nesse projeto, que o insucesso de um aluno no ambiente escolar é influenciado por fatores que implicam a família, as questões sócio/cultural/econômica, a dinâmica da escola e o aluno em si.

Após muita discussão, sobre o cenário em que se estabelece a relação professor aluno e as demandas de desenvolvimento da interação, do prazer e da criatividade, o artigo conclui com uma análise quantitativa, a qual indica que 66% dos encaminhamentos – ao longo do ano de 2000, em São Paulo – foram finalizados sem a necessidade de intervenção da psicoterapia (Freller et al., 2001, p. 134).

No segundo estudo, que se trata de dissertação de Programa de Mestrado (Osti, 2004), que aborda o termo “dificuldade de aprendizagem” à luz das produções científicas e literárias para ir afunilando os equívocos que se apresentam no senso comum, e que também se debruça sobre situações nas quais o aluno não apresenta nenhuma necessidade educacional especial, porém apresenta o comportamento indesejado que gera a indisciplina, os desentendimentos e o desinteresse pelas atividades escolares.

Foram entrevistados 30 professores de escolas municipais de duas cidades vizinhas, situadas no interior de São Paulo. Verificou-se, neste estudo, que 50% dos professores entrevistados associam o comportamento indesejado com o desinteresse do aluno (Osti, 2004, p. 111) e 47% identificam que o problema apresentado é com os alunos do gênero masculino (Osti, 2004, p. 136).



O estudo concluiu que o entendimento dos professores participantes, sobre o termo “dificuldade de aprendizagem”, está no âmbito do senso comum, sem dispor de discussões e estudos sobre o assunto, além de estar ligado a falta de mérito dos alunos encaminhados.

Nas considerações finais, feitas pelo autor ao término do estudo, também se chegou ao senso que um aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, nos termos das queixas encaminhadas, é o engendramento de fatores que envolvem o aluno em si, a escola, a família e a sociedade, que manifestam numa inconformidade do seu comportamento na escola, de forma que o faz desperdiçar o seu tempo acadêmico, assim como a paciência dos que convivem com o(a) aluno(a).

E, a exemplo do primeiro estudo mencionado, não se trata de atendimento na saúde mental, mas de orientação as famílias, escola e aluno, assim como o acionamento ao Serviço Social, caso verificado as condições agravantes.

O terceiro estudo, trata-se de um artigo na revista acadêmica Educar em Revista (Carneiro & Coutinho, 2015) que relata um projeto piloto, na cidade do Rio de Janeiro, em um semestre no ano de 2012 e, neste caso, o serviço atendeu a comunidade, ou seja, solicitação de avaliação e atendimento feito por pais, por encaminhamento médico e encaminhamento escolar.

Desta forma, dos 285 casos atendidos na triagem, no referido período, do Instituto de Psiquiatria da Universidade federal do Rio de Janeiro, 92 “chegaram com alguma queixa referida a escola, 43 apresentaram a escola como ‘identificadora’ dos problemas atribuídos nos registros” (Carneiro & Coutinho, 2015, p. 186).

Percebeu-se nos três estudos que as queixas se repetem, mesmo em cidade ou Estado diferente. E, neste último, um maior número de incidência de meninos em relação as meninas (Carneiro & Coutinho, 2015, p. 187). O referido estudo concluiu, também, que as queixas escolares representam a manifestação do sujeito em construção numa dinâmica escolar que precisa ouvi-lo e ajudá-lo a interagir e dialogar com os diversos discursos que se encontram no ambiente escolar.

As três produções, de formas diferentes, consideram que o processo de aprendizagem está para além da relação aluno X conteúdo escolar. É necessário considerar as inter-relações que se estabelecem entre professor aluno, no Setting da aprendizagem, as situações sociais e familiares que se refletem no ambiente escolar e que o desenvolvimento de um sujeito imaginativo, criativo, disposto a interagir, compartilhar, trabalhar no coletivo, colaborativo, com empatia e segurança emocional é assunto da escola, pois o desenvolvimento de um sujeito pleno e competente para transformar e melhorar o meio em que vive é um objetivo estampado nas produções institucionais e legislação brasileira.



Esses três estudos apresentados estabelecem uma conexão com o pensamento de Benavente sobre o que se colocam entre a Educação – enquanto Ciências Sociais e Humanas – e os interesses “de número e competição do mundo globalizado e empreendedor” (Benavente, 2015, p. 8).

Ou seja, compreendendo o discurso da autora, e trazendo para a realidade no Brasil, o trabalho pedagógico está a serviço de melhorar os índices educacionais aferidos por avaliações externas e atender a um programa pré-determinado pelas instituições de ensino, em acordo com Artigo 9º item IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, 1996).

Desta forma, é muito compreensível o motivo pelo qual não se desenvolve, nas escolas, um estudo fundamentado sobre as queixas quanto aos alunos que não ancoram nos processos naturais de aprendizagem, pois ter que se empenhar nos movimentos de avaliações externa não permite sobrar tempo e nem energia para tal empenho nas reflexões sobre o envolvimento dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do cenário apresentado, por meio das produções científicas, o tema desta investigação considera que os conteúdos do ensino da Arte são promotores de vivências para potencial experimentação da percepção de si mesmo e a interação com o ambiente em que se relaciona, de acordo com a ideia de que “A base cognitiva da arte consiste em capacidades simbólicas, abstratas e referenciais, assim como a linguagem” (Zeidel, 2015, p. 14 – tradução minha), ou seja, experimentar os processos de produções expressivas propiciam o desenvolvimento de um sujeito criativo e em equilíbrio.

### A colaboração do ensino da Arte

Com o entendimento que a matéria prima da arte é a criatividade e de como ocorre o processo criativo, a produção expressiva pode tornar-se um procedimento condutor do amadurecimento emocional, por exemplo, nas experiências individuais e em grupo, quando direcionadas para este fim.

Ostrower (2004, p. 41) explica que num processo de criação artística “os elementos visuais são percebidos como componentes ativos da composição” e que a finalização da obra “revelará as experiências do artista e a sua visão de vida”. Desta forma, a autora nos faz compreender que uma experiência com recursos artísticos é potencialmente capaz de afetar o universo interior do sujeito, possibilitando o acesso aos seus referenciais inconscientes, refletindo sobre suas atitudes e os saberes construídos ou constituídos até então. E é nesta vivência que ocorre o amadurecimento emocional, a percepção do outro, da sua interação com o externo e as reações internas.



No entanto, é passível de observação no cotidiano das aulas um alto empenho no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sem considerar que um sujeito cognoscente é formado por corpo, mente e espírito:

Talvez a ênfase da nossa cultura no pensamento abstrato e no raciocínio lógico rigoroso provoque um declínio na sensibilidade às propriedades estéticas, embora também seja possível que tal declínio preceda (ou até cause) uma mudança para modos de expressão e comunicação mais abstratos. De qualquer forma, vários estudos, inclusive o meu, documentaram a extensão em que o adolescente parece deficiente nas tarefas que requerem sensibilidade à nuance e a suspensão do pensamento abstrato. (Gardner, 1997, p. 265)

A escola, com todos os seus defeitos e limitações, é o espaço de experimentação do saber e do conviver, propiciando experimentar as atitudes cidadãs e a interação com as diferenças, envolvendo reflexão sobre respeito, tradição e humanidade. Portanto, se há um local para experimentar a produção artística, considerando o desenvolvimento das potencialidades humanas, esse local é a escola, pois “Todos os humanos saudáveis têm linguagem, não importa onde residam geograficamente. O cérebro que suporta a linguagem é o mesmo que dá origem à produção da arte” (Zaidel, 2015, p. 5 – tradução minha).

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), privilegia-se o desenvolvimento cognitivo, contudo o Relatório organizado por Delors (2001), indica os quatro pilares da educação Para o século XXI: “Saber Ser; Saber Conviver; Saber Fazer; Saber Aprender”.

O autor critica, no relatório, que “Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors, 2001, p. 47).

Delors delimita que “a compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente” (2001, p. 47).

Porém, mesmo esse relatório sendo referência em muitas pesquisas sobre a educação brasileira, deduz-se que sua ideia não foi ainda compreendida, pois procura-se desenvolver as habilidades do “Saber Ser” e do “Saber conviver” (Delors, 2001, p. 116) sobre a égide do estruturalismo americano (Glenday, 2009).



## Metodologia

Na perspectiva da investigação-ação, tem-se como objetivo geral a testagem de um programa de intervenção, que por meio do currículo de Arte e os desdobramentos em recursos expressivos, se trabalhe o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nos alunos do 6º ano.

O público selecionado para a investigação é o aluno que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica no Brasil. A escolha do público se deu por ser uma faixa etária, em uma especificidade da fase da etapa de ensino que apresentam duas importantes fases de transição, a saber: 1. Fase de transição da infância para a adolescência, que é inerente ao humano e uma importante fase do desenvolvimento; 2. Fase de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, na qual os alunos deixam de ter um professor referência, que os recebem no início do período e os acompanham até o final do dia letivo, do primeiro ao último ano dos anos iniciais (1º ao 5º ano), e passa a se relacionar com oito a onze professores diferentes, sendo cada um a sua referência para cada componente curricular, quando ingressam nos anos finais (6º ao 9º ano).

Aparenta ser simples, mas essas transições simultâneas quando se somam, por exemplo, as questões de relacionamento humano, a necessidade de encontrar seu espaço e sua voz enquanto sujeito participativo e a construção da sua autonomia, tomam uma proporção de sentimentos que se mostram, por hipótese, como uma importante causa para o desenvolvimento de comportamentos nocivos à aprendizagem, como a agressividade, o desinteresse ou a letargia.

Os objetivos específicos foram pensados para:

- 1) promoção da reflexão docente, para uma nova perspectiva de ensino;
- 2) organização de um pensamento curricular pautado na experiência não cognitiva;
- 3) aplicação de conceitos e técnicas da Arteterapia, para a experimentação com os recursos expressivos.

Assim sendo, o plano de intervenção irá considerar o Currículo Paulista<sup>8</sup>, compreendendo seu eixo articulador pautado na Abordagem Triangular (Barbosa & Cunha, 2010), mas abordando a experiência da produção estética somado a técnica de Arteterapia (Bernardo, 2013) –

<sup>8</sup> SEE/SP. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> Acesso em 19 de mar. 2021.



sensibilização, utilização dos recursos expressivo e fechamento – na perspectiva do desenvolvimento das competências socioemocionais<sup>9</sup>.

Numa abordagem qualitativa, a investigação-ação pretende criar um programa de intervenção a ser aplicado nas aulas de Arte, em no mínimo duas turmas do 6º ano, sendo turmas de escolas diferentes, considerando também como intervenção a formação dos professores de Arte que irão participar deste processo. Os professores serão orientados para a aplicação das atividades, na perspectiva do planejamento da intervenção, tornando-se sujeitos da pesquisa, juntamente com os alunos envolvidos, além de colaboradores da investigação.

A investigação-ação ocorrerá com a turma regular, contudo o foco de atenção e avaliação da investigação se voltará para os alunos que apresentam o comportamento nocivo a aprendizagem, conforme a avaliação prévia dos seus professores.

Será feito um *focus group* com alunos participantes do processo e outro com os professores, antes de depois do processo de intervenção. Ou seja, os professores participantes do processo irão indicar um grupo de alunos que apresentam os comportamentos elencados como dificultadores no próprio processo de ensino e aprendizagem, para a composição do focus group que será entrevistado no final do processo. E, os professores participantes do processo também serão entrevistados ao final da aplicação do plano de intervenção.

É pretendido oferecer um questionário aos professores, dos demais componentes curriculares, que ministram aulas nas turmas implicadas na investigação, para verificação se ocorreu mudança de atitude, destes alunos, em outros contextos, ou seja, nas aulas dos diferentes componentes curriculares, durante a intervenção.

Da mesma forma, se pretende entregar um questionário para os responsáveis pelos alunos investigados, no intuito de averiguar se houve mudança de comportamento ou atitude, no ambiente familiar, onde o aluno participante reside.

Devido à essa linha de pensamento, que ultrapassa os limites do portão da escola, a análise dos dados coletados, por meio da observação e dos questionários, buscará exprimir no contexto microcósmino aquilo que poderá reverberar em diversos contextos.

Assim, facilitando a busca por mediação de conflitos e a cultura de paz nas relações sociais, dentro e fora da escola. Aqui, parte-se do princípio de que o que acontece dentro da escola poderá impactar com maior veemência no seu entorno, fora da escola, muito mais do que o contrário.

<sup>9</sup> Instituto Ayrton Senna (IAS). Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises.html> Acesso em 30 nov. 2020.





## Delimitação

O assunto referente ao desenvolvimento humano é muito amplo e pode ser compreendido em diferentes dimensões, então esta investigação se delimita a investigar os efeitos das experiências artísticas e o comportamento dos sujeitos da pesquisa nas aulas de Arte, considerando que **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS** são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas. (IAS<sup>10</sup>)

E, apenas verificar se a intervenção provocou mudança de comportamento ou atitude nos contextos selecionados dentro e fora da escola.

## Considerações finais

Não se pretende fazer terapia com os alunos e alunas, nem com os professores, mas se pretende usar os conhecimentos que fundamentam os espectros da arte e a sua influência sobre o sujeito, para defender a importância de abordar metodologias que propiciam a promoção da saúde emocional nas escolas.

Da mesma forma, a Educação Básica não tem a premissa de formar artistas, ou matemáticos, ou cientistas, contudo tem como premissa desenvolver sujeitos capazes de fazer escolhas e de construir os caminhos necessários para atingir os objetivos pessoais, o que culmina na apresentação dos profissionais, na sociedade.

Como os problemas de aprendizagem, em diversos níveis e categorias, afeta o cotidiano humano, como a exemplo dos estudos apresentados, em diferentes cidades do sudeste brasileiros, é plausível que o fenômeno seja abordado por diferentes olhares da Ciência.

Até o momento presente, o que se pretendeu foi apresentar as produções científicas que defendem a abordagem dos sentidos, para o acesso ao eu e, assim, desenvolver as potencialidades geradoras da paz, da criatividade a favor da melhoria pra si e todos que convivem no mesmo ambiente, seja este: a casa, o bairro, o país ou o planeta.

<sup>10</sup> IAS. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>  
Acesso em 30 nov. 2020.



Como já foi citado, sobre os pressupostos e objetivos da educação, a formação de um sujeito competente, para transformar o meio em que vive, ser construtor do seu próprio conhecimento e da sua própria história, é considerado assunto da escola. Considerando que o ensino por meio da arte torna-se um cenário de vivências do pensamento, da emoção e da relação do corpo no espaço físico, numa compreensão de que a escola, com todos os seus defeitos e limitações, é o espaço de experimentação do saber, do conviver e do direito do desenvolvimento pleno das competências cognitivas e socioemocionais.

Os resultados, desta investigação-ação, precisam apresentar os termos que lhe atribui a relevância, enquanto ciência que investiga o sujeito e o seu desenvolvimento, de forma a preparar para o convívio saudável, a prá atividade profissional e a busca pelo conhecimento que necessita para melhorar o seu cotidiano numa perspectiva ecológica, conforme preconiza a LDB (1996), ao delinear o cidadão que se pretende ao término da Educação Básica, no Brasil.

### Referências Bibliográficas

- Barbosa, A. M. & Cunha, F. (Org.). (2010). Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez Editora.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? Revista Lusófona de Educação, 29, 9-23.
- Bernardo, P. P. (2013). A prática da arteterapia: correlações entre temas e recursos. Temas centrais em arteterapia, v. 1.
- Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)> . Acesso em 30 no.v 2020.
- Carneiro, C & Coutinho, LG. (2015) Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 181-192, abr./jun. Editora UFPR, Rio de Janeiro.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Suhr, M. W. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir, 6.
- Freller, C. C., et al. (2001). Orientação à queixa escolar. Psicologia em Estudo, 6(2), 129-134.
- Glenday, C. (2009). A Lingüística de Chomsky em contraposição ao Estruturalismo e ao Behaviorismo. InterSciencePlace, 1(8).
- Gardner, H. (1997). As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- Osti, Andréia. (2004). As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. Unicamp, Campinas, SP.
- Ostrower, F. (2004). Universos da Arte. Ed. Campus, 24ª ed. Rio de Janeiro.



Zeidel, D, W, (2015) *Neuropsychology of Art: Neurological, Cognitive, and Evolutionary Perspectives*. Second edition. Los Angeles: Routledge, Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>>. Acesso em 30 nov. 2020.



**Inteligências múltiplas, saberes e práticas profissionais**

## O PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO COMO MEIO DE PENSAR E CONSTRUIR A APRENDIZAGEM

FERREIRA<sup>1</sup>, Joana; MATOS<sup>2</sup>, Joana

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação – Politécnico de Lisboa, jferreira@eselx.ipl.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação – Politécnico de Lisboa, jmatos@eselx.ipl.pt

### Resumo

O projeto artístico-pedagógico, tem vindo a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Artes Plásticas II da Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação de Lisboa como um meio de pensar e construir a aprendizagem. Enquadrado numa metodologia de trabalho assente em processos criativos no campo das artes plásticas, os projetos desenvolvidos têm vindo a promover a utilização de recursos de natureza diversa, processos de trabalho de pesquisa e integração de conhecimentos de natureza variada, traduzindo-se em abordagens que se valorizam sempre como resultado de caminhos pessoais e de descoberta. O desenvolvimento de processos criativos no campo das artes plásticas permite ainda perceber como estruturar as aprendizagens tendo em vista as práticas profissionais em contexto educativo formal e não formal. Pretende-se mostrar alguns dos processos de trabalho desenvolvidos, nomeadamente os processos criativos, entendidos enquanto método de investigação e pesquisa em educação artística, através de utilização de técnicas e ferramentas que tornam o pensamento mais visual e perceptível, tais como o *brainstorming* ou o *mindmap*. Pretende-se ainda evidenciar que o processo de trabalho de natureza artística, como exercício de investigação multidisciplinar, promove um maior e mais ancorado envolvimento com o projeto em si mesmo, desenvolvendo simultaneamente o sentido crítico e criativo sobre os assuntos. Em termos de resultados, analisam-se alguns projetos exemplificativos que mobilizam conhecimentos de natureza técnica, estética e cultural tendo em conta as questões pedagógicas, como revisão e reflexão sobre as metodologias de trabalho desenvolvidas, cujos meios passam ainda pela utilização de recursos digitais.

**Palavras-Chave:** Processo criativo; mapas mentais; projeto; práticas artísticas investigativas



## Introdução

O trabalho que se apresenta tem vindo a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Artes Plásticas II da Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta unidade tem como objetivos a promoção de: i) um contacto com diferentes técnicas de exploração plástica, atendendo à sua integração em processos de trabalho amplos; ii) abordagens criativas que envolvam questões de natureza conceptual, formal, técnica, estética e comunicacional; iii) a articulação entre os campos artístico e didático. Esta abordagem às Artes Plásticas visa colmatar algumas lacunas identificadas no primeiro ano de ingresso no curso, a saber: i) a fraca literacia na área das artes e da cultura visual que de acordo com Gil (2011, p.12) permitem compreender uma diversidade de sistemas visuais (ex. pintura, fotografia, instalação ou performance) ao mesmo tempo que os relacionam com os contextos histórico-sociais envolventes; ii) poucos hábitos de consumo cultural e escasso contacto com a obra de arte, experiências de fruição que acreditamos serem necessárias para compreender o mundo contemporâneo cada vez mais visual e que Hernández (2000, p.13) refere ser “(...) mais plural, omnipresente e persuasivo que nunca”; iii) e por último, a pouca importância concedida aos processos criativos enquanto experiência necessária ao desenvolvimento pessoal. Associadas, existem ainda limitações nas áreas de referência, de experiência e de interpretação, que se refletem num menor desenvolvimento criativo e num empobrecimento do pensamento crítico sobre a realidade, revelando-se em dificuldades de planeamento e projetos nesta área.

No desenvolvimento de processos artísticos e criativos é esperado que se promova uma complementaridade entre a investigação (procurar, recolher e selecionar criticamente), a perceção (ver), a transmissão de ideias (comunicar) e a produção (criar), possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens integradas que incluem dimensões teóricas, formais e técnicas, que fundamentam a aquisição de conhecimento cultural e artístico nas práticas profissionais dos futuros educadores e professores, em contextos de ensino formal e não formal, também estes entendidos como espaços de pesquisa, problematização, criação e comunicação de ideias.



## Pensar as atividades

### *Propostas de Projeto*

As questões anteriormente enunciadas têm constituído a grande preocupação da equipa docente das duas unidades curriculares de artes plásticas que integram o plano de estudos desta licenciatura. A planificação das propostas de trabalho foi elaborada através de um processo conjunto, pensado e refletido de forma a dar sentido aos dois anos letivos sequenciais em que esta área é trabalhada. O conjunto destas propostas para as UC de Artes Plásticas I e II reflete-se essencialmente em três tipos de abordagem: a introdução de uma prática investigativa que permita aos estudantes interligar outras áreas disciplinares e trabalhar diferentes modalidades de recolha e análise de dados; a inserção de uma prática criativa que surja como centro da produção e do conhecimento, com foco na experiência individual e percurso pessoal de cada estudante; e por último, a inclusão de uma prática educativa onde se pressupõe que os estudantes adquiram uma sensibilidade estética e façam uso das aprendizagens mobilizadoras de múltiplas formas de inteligência.

Através de metodologias projetuais foi proposta uma atividade com objetivos e etapas definidos, que permeiam a solicitação de competências individuais, a avaliação de cada momento de modo a tomar decisões fundamentadas de modo a permitir encontrar soluções baseadas numa pesquisa que envolva referências diversificadas e experiências significativas em grupo.

Esta proposta, denominada como Projeto Artístico-Pedagógico, foi também estruturada no sentido de introduzir o primeiro contacto com a investigação educacional baseada em arte, onde se pressupõe momentos de pesquisa de informação sobre problemáticas da sociedade contemporânea, desenvolvimento de respostas/soluções através de processos criativos em artes visuais, discussão dessas propostas e, por último, apresentação de resultados sob a forma de objeto artístico. De acordo com Leavy (2015), as práticas e linguagens artísticas são consideradas como meios privilegiados de observação, participação, descrição, análise, descoberta, simbolização, demonstração, reflexão e comunicação de conhecimento.



## Objetivos

Numa vertente metodológica foram propostas abordagens às artes visuais que incluíram o contacto com a obra de arte, a leitura, análise e interpretação da imagem e que possibilitaram desenvolver competências ao nível da literacia e da cultura visual, tendo em consideração as dimensões plásticas, formais, estéticas, culturais e sociais.

As propostas de trabalho que em seguida se apresentam foram desenhadas tendo como base os seguintes pressupostos e orientações como objetivos: a) desenvolver um projeto de intervenção artística portador de significado ou mensagem do foro social, pessoal político, ambiental ou outro; b) pesquisar e conhecer vários tipos de intervenção artística, entre as quais, a land art, a instalação e o site specific; c) integrar temáticas sugeridas de forma apropriada e com diferentes intenções; d) e por último, planificar uma unidade de trabalho que incida nas temáticas, tipologias artísticas e metodologias, estabelecendo uma ponte com a futura prática profissional.

## Metodologias de Trabalho

A proposta de trabalho, para além de se basear num conjunto de premissas que sustentam a produção e aquisição de conhecimento através da prática artística, a qual necessariamente implica processos de investigação, procurou desenvolver a metodologia de trabalho colaborativo entre pares e promover a comunicação com a comunidade através de um projeto expositivo, culminando com a realização de uma planificação atendendo a contextos educativos específicos.

Esta metodologia estabeleceu-se segundo as seguintes vertentes e eixos de atuação: i) um primeiro momento inicial centrado na escolha de temáticas e sistematização de ideias, mediante o recurso a mapas criativos tais como o *brainstorming* e o *mindmap*. A utilização destes mapas tornou possível esquematizar a investigação, organizá-la por temáticas e níveis de interesse, encontrar novas vias de abordagem para as temáticas gerais, fazer uso de imagens, e através desta nova linguagem encontrar, objetivar e tornar mais visível todo o processo de pensamento e conhecimento; ii) uma segunda fase de pesquisa, recolha de informação e seleção do local de intervenção; a concretização do objeto artístico, incluindo a montagem no local previamente eleito e a sua apresentação à comunidade; iii) por fim, a realização de uma planificação destinada a públicos do pré-escolar ou de 1º ciclo, com os quais os estudantes irão futuramente trabalhar e onde se supõe que possam aplicar processos artísticos e criativos semelhantes.





## Processos e Trabalhos realizados por estudantes

O primeiro projeto, intitulado “REC (Record)” foi desenvolvido no ano letivo de 2018-2019, por Ana Vinagre e Catarina Simões, duas estudantes do 2º ano na UC de Artes Plásticas II.

A diversidade de práticas artísticas resultantes de processos de participação e/ou colaboração da comunidade remetem-nos para temáticas pertinentes que estão na base do questionamento dos processos de criação. Esta instalação *site specific*, pensada para um espaço na escola, teve como principal objetivo estimular o público, frequentador ou visitante da instituição, a refletir sobre as suas memórias de infância assumidas como referências sentimentais e essenciais para a vida.

Neste sentido, “REC (Record)” propõe uma abordagem à temática da “Memória” e integra-se na metodologia *community-based art*, descrita por Pereira e Sá (2016, p.26), como um conjunto de práticas artísticas, pensadas com o objetivo de envolver uma determinada comunidade (balizada por critérios de natureza territorial, demográfica, etária, cultural, etc.) no âmbito de um diálogo mais alargado, com vista a proporcionar uma mudança positiva na forma como esta se relaciona internamente ou com contextos mais amplos.

Os fragmentos de memórias individuais partilhados pela comunidade, constituída por estudantes de diversos cursos e professores da escola, deram origem a uma narrativa coletiva que integrou a instalação, montada no interior da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na abordagem das autoras/ estudantes junto dos participantes/ comunidade foi pedida a cada um a partilha de uma memória de infância que nunca quisessem esquecer, representando-a através de uma ilustração, texto ou fotografia (Figura 1).

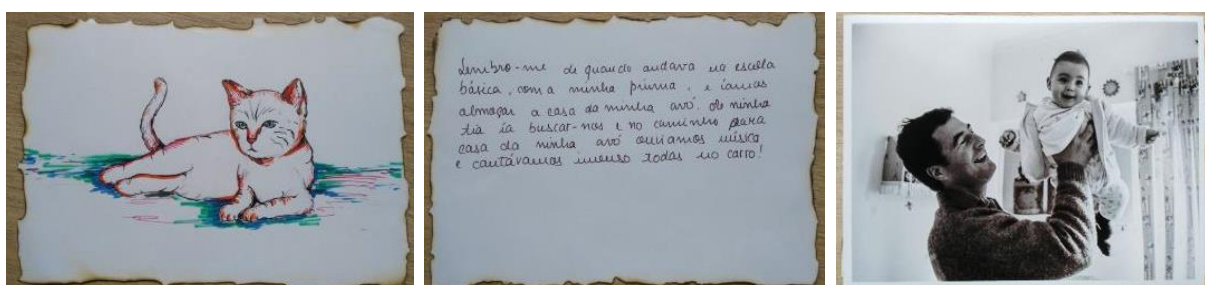


Figura 1  
Fragmentos de Memória da instalação “REC (Record)”, fotografias de Ana Vinagre



Estes contributos, recolhidos em folhas de papel previamente preparadas, foram suspensos com fio de nylon a uma estrutura de madeira com o propósito de ficarem “a pairar no ar”, movendo-se de modo a representarem a efemeridade das memórias que nem sempre permanecem intactas (Figura 2). A última fase deste processo de trabalho resultou numa exposição e num diálogo com o público (Figura 3).



Figura 2  
Instalação “REC (Record)”, fotografia de Ana Vinagre



Figura 3  
Conversa com o público, fotografia de Joana Matos

O segundo projeto intitulado “Who are you when no one is watching you?”, foi desenvolvido por uma estudante de Erasmus proveniente da Eslovénia que iniciou o semestre em regime presencial na unidade curricular de Artes Plásticas II, no ano letivo de 2019-2020, mas que devido à situação pandémica acabou por concluir e apresentar o projeto no sistema de ensino à distância.

O tipo de intervenção artística escolhido por Lina Drenik foi a Land Art, elegendo “o retrato” como temática principal. Quer em termos de pressupostos como na perceção do trabalho apresentado pela estudante, este projeto pretende colocar em contraste a dimensão da escala da paisagem natural com a do ser humano, nomeadamente através da representação do rosto. Neste sentido, Lina incidiu em aspetos como a personalidade e o espírito da pessoa, reproduzidos através da expressão facial e projetou, em modo de retrato, com a intenção de questionar a identidade ou a essência das pessoas, em particular e nas suas palavras “quando não estão a ser observadas” por outros. Com este intento, elegeu como espaço de construção uma floresta junto da sua aldeia de residência, mas longe dos olhares locais



e onde o retrato pudesse, ele próprio, ser mais verdadeiro e autêntico. Concebeu o projeto desenhado e aplicou-o em grande escala com materiais originários desse espaço natural, que considerou adequados às suas intenções (Figura 4). A metade de rosto representado pretende aludir à construção da identidade enquanto processo contínuo e nunca acabado. O projeto sugere-nos um momento de introspeção pessoal em que o pensamento e o silêncio interior se conjugam em partilha com o amplo espaço da floresta.

Em termos do processo de implementação, a estudante começou por criar a sua tela em branco fazendo alguma limpeza do espaço local onde desenhou posteriormente o esboço com uma corda, a qual foi substituída criteriosamente por diversos materiais naturais. Usou para preenchimento, ramos de árvore, folhas, flores de cores diversas, sementes, galhos e palha. Em termos formais, o projeto assume-se como uma linha contínua, definindo as formas simplificadas de um rosto, numa tentativa de reduzir à essência a complexidade do mundo real (Figura 5).



Figura 4  
Fotografias do processo de trabalho  
“Who are you when no one is watching you?”, fotografia de Lina Drenik.



Figura 5  
Projeto final “Who are you when no one is watching you?”, fotografia de Lina Drenik.



## Resultados e conclusões

Os projetos e processos expostos são exemplos das práticas desenvolvidas, fruto de um acompanhamento pessoal que teve em conta os interesses e percursos individuais dos estudantes. Durante este percurso, os futuros professores foram incentivados a explorar, a compreender, a reinterpretar e a comunicar através de meios diversificados, por forma a estimular processos criativos, a aquisição e a mobilização de conhecimentos técnicos e a fruição estética. Estas propostas de trabalho baseadas em metodologias de projeto permearam o desenvolvimento de competências referentes ao domínio da cultura e da literacia visual, capazes de incorporar as intervenções de natureza artística e pedagógica de modo fundamentado.

A organização dos conteúdos estruturou-se atendendo a diferentes dimensões que pretenderam entrecruzar no contexto da educação artística as dimensões criativa, plástica, estética, discursiva, pedagógica e educativa.

Através destes processos e projetos possibilitou-se que os estudantes desenvolvessem as interfaces entre estética, arte e educação, integrando saberes baseados quer em princípios teóricos e metodológicos quer em práticas de forte componente experimental e exploratória.

A vertente prática foi ainda considerada como fonte de investigação e conhecimento através da metodologia de projeto. Por último, desenvolveu-se a articulação entre experiências pessoais, artísticas e práticas profissionais, perspetivando a sua aplicação em contexto educativo formal e não formal.

## Referências bibliográficas

- Gil, I. C. (2011). Literacia Visual. Estudos sobre a Inquietude das Imagens. Lisboa: Edições 70.
- Hernández, F. (2000). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed.
- Leavy, P. (2015). Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. New York: The Guilford Press
- Pereira, T., Sá, K. (2016). Artes Visuais e Comunidade: práticas artísticas com estudantes do ensino superior. In Artes, Comunidade e Cidadania. Revista Medi@ções. V.4, no 2, (pp. 24-50). Setúbal: ESE-IPS. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline>





Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?

## INVESTIGAÇÃO REMOTA DE EMERGÊNCIA EM EDUCAÇÃO: EXCERTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA INVESTIGADORA EM CONFINAMENTO

MANUEL<sup>1</sup>, Maria Adelina; LIMA-RODRIGUES<sup>2</sup>, Luzia

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Setúbal, adelina108@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Setúbal, luzia.rodrigues@ese.ips.pt

### Resumo

Atualmente, estamos perante uma crise pandémica da COVID-19 que levou a Humanidade a confrontar-se com vários desafios, ou seja, muitos dos percursos de vida planeados tiveram de ser adaptados ou mesmo alterados. Perante este cenário, esta investigação relata a narrativa de uma investigadora em educação que perante a pandemia, e em confinamento, realizou a sua dissertação de Mestrado em Gestão e Administração de Escolas, no Instituto Politécnico de Setúbal. A metodologia utilizada foi a “história de vida”, com recurso à autobiografia, e procuraremos dar significados para a experiência de transição de uma investigação presencial – com observação direta, entrevistas e *Focus Group* a realizar dentro de escolas, com os seus diretores e líderes – para uma “investigação remota de emergência” – realizada por canais digitais em momentos síncronos e assíncronos. Assim, foram operacionalizados os seguintes objetivos da investigação: (1) encontrar sentidos para a experiência de “investigação remota de emergência” e (2) dar corpo para a construção de uma identidade emergente em educação, como é o caso do investigador em confinamento e em distanciamento físico. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a análise documental e o questionário. Com esta investigação pretendemos contribuir para a reflexão sobre os processos de formação e a identidade emergente do investigador em educação, em contextos delimitados pela pandemia.

**Palavras-Chave:** História de Vida; Narrativa Autobiográfica; Investigação Remota de Emergência; Pandemia COVID-19; Gestão e Administração Escolar.



## A história de vida em Educação

Dos perspectivas teóricas que se influyen entres sí, dan marco a los estudios biográficos, la filosofía pragmática o de la acción y de la intervención social de John Dewey, quien permanecerá en la universidad de Chicago durante diez años; y el interaccionismo simbólico, inaugurado por Peirce y William James y desarrollado por George Herbert Mead. (Buenrostro & Calderón, 2011, p. 134)

As vantagens que se podem alcançar com as histórias de vida ou autobiografias podem ser diversas, como podemos deduzir dos estudos realizados por alguns investigadores relevantes, conforme nos relata Sanz (2012, p. 188), o trabalho de Barret (2004) permite compreender como, a partir da biografia, a posição profissional pode ser melhor compreendida. A autobiografia da socióloga neozelandesa Sue Middleton (2004) é utilizada para desconstruir as práticas discursivas por meio das quais nossa subjetividade tem sido construída nas escolas. Porém, para Leggo (2010), escrever autobiograficamente é uma forma de se compreender como parte da multidão, uma rede, um coletivo ou uma comunidade. Para outros autores, permite que os argumentos conceituais sejam exemplificados de forma pessoal e emocional (López, 2003; Eisner, 2004).

A escolha da história de vida autobiográfica como instrumento metodológico permite ao investigador dar significados às suas ações e “reflexionar la experiencia de manera intencionada, (...) es una posibilidad investigativa que tiene como insumos, las preocupaciones y problemas (...) y todo tipo de relaciones que se establecen (...)” (Buenrostro & Calderón, 2011, p. 133)

Freitas & Galvão (2007, p. 232), falam-nos num “duplo olhar” que “permita uma melhor compreensão do significado do que realizamos, como a mediação de um e de outro percurso, abrindo caminho para uma identidade profissional reconhecida e assumida.”

Ao falar-se em história de vida, estamos a fazer um estudo aprofundado da própria vida, através de um “duplo olhar”, externo e interno, de forma a compreender melhor o significado do que se faz, pensa e sente, construindo sentidos onde o “narrador-protagonista cuenta su propia historia.” (Buenrostro & Calderón, 2011, p. 137)

Para Josso (2004, p. 43), “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas (...), contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida”.

Assim, torna-se pertinente o uso da história de vida para melhor conhecer como se desenvolveu a pessoa do investigador, envolto num processo permanente de interrogar as suas práticas e ideias. Segundo Cunha (2013, p. 132), “O meu processo autobiográfico manifestou-se complexo e muito desafiante, já que, como investigador, me coloquei num movimento de “ida e volta” entre o sujeito e o investigador, entre o eu e o outro.”



## Metodologia

No decorrer da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas e após se ter efetuado o planeamento, definida a metodologia e os instrumentos para a realização da Dissertação, entretanto, toda a Humanidade foi confrontada com a Pandemia da COVID-19.

Esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, com recurso a narrativas de história de vida autobiográfica.

Foi então identificado o problema de investigação que decorre da necessidade de se compreender se as situações vividas em situação de Pandemia tiveram implicações no nosso desenvolvimento profissional, enquanto investigadores.

Assim, o problema foi operacionalizado através da seguinte pergunta de partida: Que desafios e implicações marcaram o crescimento profissional do investigador em tempos de Pandemia?

Para dar resposta a esta pergunta de partida foram operacionalizados os seguintes objetivos da investigação: (1) encontrar sentidos para a experiência de “investigação remota de emergência” e (2) dar corpo para a construção de uma identidade emergente em educação, como é o caso do investigador em confinamento e em distanciamento físico.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a análise documental e o questionário. Na análise documental elaborou-se uma grelha para a análise dos documentos em estudo, e o questionário, que foi construído como adaptação de emergência das entrevistas e dos Focus Group, tendo as suas questões sido transformadas num formulário realizado na ferramenta Google Forms e aplicado online.

Pretende-se relatar excertos da história de vida de uma investigadora em educação, durante a elaboração da sua Dissertação de Mestrado, para procurar dar significados à experiência de transição de uma investigação presencial – com observação, entrevistas e Focus Group a realizar dentro de escolas, com os seus diretores e líderes – para uma “investigação remota de emergência” – realizada por canais digitais em momentos síncronos e assíncronos.

## Resultados e discussão

Este percurso inicia-se em novembro de dois mil e dezanove, quando semanalmente reunia com a orientadora e o grupo de orientandos, onde se refletia conjuntamente sobre o trabalho que cada um efetuava. Estas reuniões de reflexão e partilha de conhecimento tinham para mim grande importância, pois “A resposta não está predeterminada. Ela se constrói e desconstrói cotidiana e





perpetuamente nas fronteiras dos indivíduos e das instituições, nas relações de trocas que se estabelecem.” (Pineau, 2006, p. 341)

A dezoito de março de 2020 foi declarado o primeiro confinamento, com deslocações e contactos limitados e conseqüentemente o encerramento das escolas. Esta contingência levou a que o planeamento da dissertação efetuado inicialmente sofresse adaptações ao nível dos instrumentos de recolha de dados. Fiquei impossibilitada de entrar nas escolas, que passaram a lecionar em regime não presencial, nomeadamente através de plataformas web, inviabilizando a realização das entrevistas, das observações diretas e do Focus Group.

Em março de 2021, começou-se a trabalhar com três linhas de tempo simultaneamente: o tempo cronológico, o tempo COVID-19 e o tempo da investigação (figura 1).

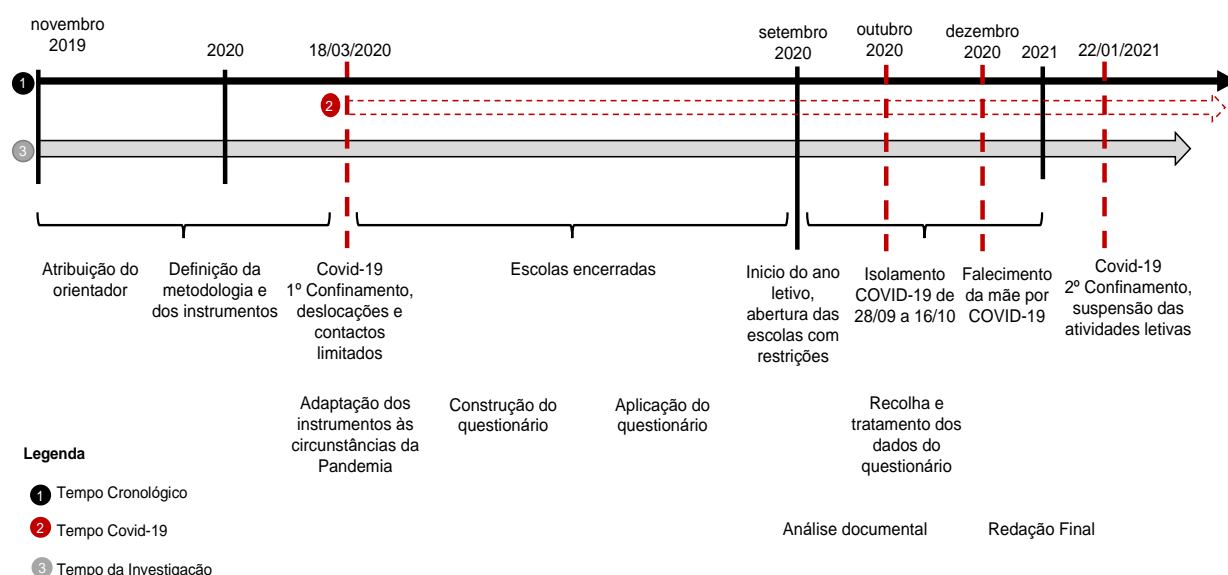


Figura 1 – Tempo da Investigação (Fonte: Elaboração própria.)

Perante a situação pandémica, foi necessário efetuar a adaptação da entrevista para um questionário realizado na ferramenta Google Forms. A sua aplicação foi alargada às lideranças intermédias das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, estando ciente de que algumas das respostas poderão ter o condicionamento temporal em que foram recolhidas.

Os questionários foram respondidos no período em que a investigadora esteve de isolamento por estar infetada com COVID-19, impossibilitando-se de dar continuidade ao estudo e seguindo-se um período de recuperação.

O estar infetada com COVID-19 e o isolamento trouxeram-me um sentimento de estar aprisionada no quarto, tal como no poema de Florbela Espanca (1989, p. 40)



“A minha Dor”

“Nesse triste convento aonde eu moro,

Noites e dias rezo e grito e choro,

E ninguém ouve... ninguém vê... ninguém...”

No início de dezembro de 2020, quando efetuava a análise dos documentos orientadores dos Agrupamentos de Escolas, ocorreu o falecimento repentino da minha mãe devido à COVID-19. Neste momento, o meu Mundo desabou – “todos os dias estás comigo, que saudades”.

Este episódio que conduziu a mais uma contrariedade na realização do estudo, foi também um ponto de viragem na forma de olhar e sentir a vida, o Mundo e a Humanidade, dando significado ao meu eu interior e alterando a forma de olhar o outro e o Mundo.

Tal como é referido no relatório, Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action, “We cannot return to the world as it was before”. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020, p. 6)

Tentou-se a realização de entrevistas aos Diretores, tendo os mesmos sido contactados telefonicamente para que as respostas fossem enviadas por e-mail, ou caso preferissem, realizá-las online. As entrevistas não se concretizaram porque não foi possível efetuar o seu agendamento no tempo da investigação. Teria sido importante a realização das mesmas, tendo em conta que não foi possível vivenciar-se o dia-a-dia dentro das escolas investigadas e não existir o contato físico com os sujeitos.

Devido ao agravamento da Pandemia por COVID-19, iniciou-se o segundo confinamento e encerramento das escolas com suspensão das atividades letivas. Voltou-se novamente ao trabalho a partir de casa, com os condicionalismos entre o offline e o online e as consequências na relação tempo e espaço. Assim, a investigação efetuada foi a possível neste contexto.

### Considerações Finais

A atual situação de Pandemia COVID-19 vivida por toda a Humanidade, tornou-se num condicionamento que implicou uma permanente adaptação quer ao nível dos instrumentos de recolha de dados como também no caminho a percorrer pela investigadora ao longo do tempo da investigação.

Neste percurso compreendeu-se que os desafios de uma pandemia e o facto de ter frequentado este Mestrado foi muito significativo para a formação pessoal e profissional



enquanto investigadora. Além da possibilidade de poder refletir sobre as práticas, possibilitaram também mudanças na forma de pensar e de agir.

Mudar do regime presencial e de proximidade para o regime online e de distanciamento foi um desafio e um estímulo à inovação e a reinventar-me.

Reconstruir as memórias é de grande relevância, pois conseguimos através das narrativas das nossas lembranças contribuir para refletir e encontrar sentidos para a experiência da “investigação remota de emergência”. Essas narrativas ajudam-nos a dar corpo para a construção de uma identidade emergente em educação, como é o caso do investigador em confinamento e em distanciamento físico.

Tivemos de nos reconhecer nas dimensões pessoais e profissionais, como professora e como investigadora, movidos pelas experiências e aprendizagens vividas ao longo do percurso de vida. Para Josso (2012, p. 22),

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o meio ambiente humano e natural.

Foi a vivência de sucessivas experiências de vida e a permanente autoformação, que nos fizeram compreender a importância e deram sentido às mudanças que ocorreram na relação comigo mesma, nas relações e interações sociais e na forma como vejo o que me rodeia. Esta experiência proporcionou um maior desempenho profissional, pois levaram-me a aprimorar os conhecimentos e consequentemente melhorias enquanto investigadora e também nas práticas pedagógicas enquanto professora.

Desta forma espera-se contribuir para a reflexão sobre a identidade emergente do investigador em educação, em contextos delimitados pela pandemia.

## Bibliografia

- Buenrostro, B., & Calderón, H. (2011). Las historias de vida para la construcción de sentido en los procesos reflexivos de profesores investigadores. Em F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas, *Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto* (pp. 132-139). ESBIRINA - RECERCA.
- Cunha, P. (2013). 7 Razões para um educador (não) elaborar uma autobiografia. Em A. Lopes, F. Hernandez-Hernández, J. M. Sancho Gil, & J. I. Rivas Flores, *Histórias de Vida em Educação: A construção do conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 131-138). ESBIRINA - RECERCA.
- Espanca, F. (1989). *Sonetos*. Estante.



- Freitas, D., & Galvão, C. (novembro de 2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências e Cognição*, 12, pp. 219-233.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Josso, M.-C. (2012). *Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala*. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/303969577.pdf>
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32, n.2, 329-343.
- Rivas, J., Hernandez, F., Sancho, J., & Nunez, C. (2012). *Autobiografia de una profesora de educación artística. Histórias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 187-192). Barcelona: REUNI+D. Obtido de Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education.



**Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?**

## “BASTA DAR ASAS QUE ELES VOAM!": O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.

LIMA-RODRIGUES, Luzia Mara

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal & Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. luzia.rodrigues@ese.ips.pt

### Resumo

O Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, é uma forma de planejar o currículo para que seja acessível e leve à aprendizagem de todos os alunos (Zerbato & Mendes, 2018). Basicamente, trata-se de: 1) valorizar os diversos interesses que os alunos possam ter ao se envolverem numa tarefa de aprendizagem, 2) utilizar diversas vias para colocar os alunos em contato com o conteúdo a aprender, e 3) permitir que os alunos expressem o que sabem de múltiplas formas (Lima-Rodrigues, 2017). Uma Unidade Curricular planeada segundo o DUA dá ênfase às motivações dos estudantes e é organizada de forma a “acionar” equitativamente os diversos estilos de aprendizagem (auditivo, visual e cinestésico), tanto ao abordar o conteúdo quanto ao avaliar. Em Portugal, o DUA tem sido utilizado no ensino básico e figura claramente no normativo da Educação Inclusiva. Nesta comunicação, apresentaremos como o DUA tem sido utilizado no Ensino Superior durante a pandemia, nos cursos de Licenciatura em Educação Básica, de Mestrado em Educação Pré-Escolar e de Gestão e Administração de Escolas, e da Pós-graduação em Educação Especial do Instituto Politécnico de Setúbal, bem como do Mestrado em Educação Especial da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ambas Instituições de Ensino Superior de Portugal. Apresentaremos exemplos de Unidades Curriculares cujas metodologias de ensino e avaliações foram inspiradas pelo DUA; exemplos de momentos de avaliação dos estudantes; relatos de alguns alunos sobre as suas próprias “realizações” (produtos de aprendizagem) e sobre o “sentimento de realização”, ao aprenderem e serem avaliados em UC onde o DUA foi utilizado. Espera-se que esta comunicação seja geradora de reflexão e contribua para o desenvolvimento de práticas de ensino mais estimulantes e mais inclusivas também no ensino superior - e não só para estudantes com dificuldades.

**Palavras-Chave:** Desenho Universal para a Aprendizagem; Aprendizagem Baseada na Ação; Métodos Ativos; Ensino Remoto de Emergência; Pandemia de Covid-19.



## **“Basta dar asas que eles voam!”: o Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino superior, durante a pandemia de covid-19.**

### **Uma forma universal de planejar as aprendizagens**

UDL: Universal Design for Learning. A tradução para o português, DUA: Desenho Universal para a Aprendizagem, não é a mais feliz, no nosso ponto de vista. “Design” seria mais “planeamento” ou, talvez, “organização”, do que propriamente “desenho”. Isto porque o DUA é uma forma de planejar o currículo para que seja acessível e leve à aprendizagem de todos os alunos (Zerbato & Mendes, 2018). Basicamente, o DUA tem três princípios:

- 1) valorizar os diversos interesses que os alunos possam ter ao se envolverem numa tarefa de aprendizagem,
- 2) utilizar diversas vias para colocar os alunos em contato com o conteúdo a aprender, e
- 3) permitir que os alunos expressem o que sabem de múltiplas formas (Lima-Rodrigues, 2017).

Em Portugal, o DUA tem sido utilizado no ensino básico e figura claramente no normativo da Educação Inclusiva. Neste artigo, apresentamos como o DUA tem sido utilizado no Ensino Superior durante a pandemia de Covid-19, nos cursos de Licenciatura em Educação Básica, de Mestrado em Educação Pré-Escolar e de Gestão e Administração de Escolas, e da Pós-graduação em Educação Especial do Instituto Politécnico de Setúbal, bem como do Mestrado em Educação Especial da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ambas Instituições de Ensino Superior de Portugal.

### **Múltiplas formas de envolvimento**

Quem é da área da educação sabe que não há aprendizagem sem motivação. Envolver um aluno num processo de aprendizagem é o primeiro princípio do DUA. O primeiro passo, portanto, é conhecer os interesses, as experiências e até um pouco da história de vida do estudante para obtermos informação diversa e necessária para tornar as aprendizagens mais significativas (Lima-Rodrigues, 2017). Utilizar estes dados é útil para fazer pontes entre os alunos e os saberes que se pretende que desenvolvam. Para um grupo de professores em formação inicial, por exemplo, iniciamos uma Unidade Curricular (UC) com uma atividade onde cada aluno construiu um texto que respondesse às seguintes questões:



1. O que recebi de melhor e de menos bom da minha família?
2. Tive alguém que me ensinou conteúdos escolares fora da escola?
4. Fiz o pré-escolar? Quais são as lembranças afetivas, cognitivas e motoras que tenho desta época?
5. Em que escola(s) fiz a escolarização até ao 12º ano? Como era "aprender" nestas escolas?
6. Estou no curso superior que queria?
7. Que professores gostei mais ao longo da vida e porquê?
8. Que professores gostei menos ao longo da vida e porquê?
9. Sentia-me bem na escola? Quando me sentia menos bem?
10. Houve aulas que gostava mais? Porquê?
11. E aulas que gostava menos? Porquê?
12. A escola encontrou forma de me ensinar da mesma forma como eu aprendia?
13. Como foram as relações com os meus colegas?
14. As 3 palavras-chave que definem a minha escolarização, são:

Neste período, as aulas estavam a decorrer em Ensino Híbrido. Os alunos presentes foram divididos em subgrupos, enquanto os estudantes que estavam online foram colocados em salas simultâneas do Zoom, para conversarem sobre os textos produzidos. A seguir, reunidos novamente em turma presencial e online, simultaneamente, fizeram uma síntese do quanto a história de vida dentro e fora da escolaridade influencia o papel de professor que irão desempenhar num futuro breve. Por fim, cada aluno fez um mapa conceptual do próprio texto, fotografaram e partilharam na Plataforma Moodle da UC.

A partir de então, sempre que possível, os exemplos dados na UC procuravam retomar trechos que emergiram desta atividade. Os conteúdos desenvolvidos a partir deste momento também procuravam estabelecer relação com as experiências e interesses em geral dos alunos, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Em suma, o processo de aprendizagem seguia uma lógica que ia do vivido para o refletido, do concreto para o abstrato, da ação para a reflexão, da experiência individual para a fundamentação teórica.

### Múltiplas vias para abordar um conteúdo





Este segundo princípio do DUA prende-se com oferecer aos estudantes um acesso equitativo e diversificado à informação e ao conhecimento. Isto não descarta os momentos expositivos, de sistematização e síntese da matéria por parte do professor. A diferença é que, num registo mais tradicional de aulas, sobretudo no ensino superior, esta acaba por ser uma das únicas formas de ensinar (Lima-Rodrigues, 2011, 2017) Para ter acesso ao saber, o aluno ouve e o professor fala. Em algumas situações, a utilização do PowerPoint ou de outro recurso parecido é a única forma alternativa à fala do professor. Como o DUA, outras formas de abordar o conteúdo são trazidas para o contexto de aula. Por exemplo:

- Explicações detalhadas e dialogadas,
- Imagens (vídeos... fotos... cartoons...),
- Experiências, conhecimentos e opiniões dos alunos/colegas,
- Debates e reflexões,
- Leituras,
- Dinâmicas de grupo,
- Pesquisas,
- Docentes convidados (aulas abertas),
- Dramatizações,
- PowerPoint, Prezi, PowToon...
- Etc.

Desta forma, o acesso à aprendizagem é universal, porque os alunos que aprendem melhor ao ouvir têm a voz do professor ou de um vídeo. Os alunos que aprendem melhor a fazer, têm as dinâmicas de grupo ou as dramatizações (Lima-Rodrigues, 2011). Os alunos que aprendem melhor a ver, têm as leituras ou as imagens ilustrativas.

### Múltiplas formas de os alunos expressarem o saber

Cada vez menos vemos os regulamentos de frequência e avaliação de cursos do ensino superior incluírem a obrigatoriedade de um teste escrito individual, como ocorria anos atrás. Os dispositivos de produção dos alunos para a avaliação tanto formativa quanto sumativa têm sido os mais variados e há uma abertura, em muitos destes regulamentos, permitindo que esses dispositivos “resultem da iniciativa do(a) professor(a) ou do(a) estudante e revestir várias formas -



veja-se, por exemplo, o Regulamento de Frequência e Avaliação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (2012, p. 9). O terceiro princípio do DUA vai exatamente neste sentido: permitir aos alunos múltiplas formas de expressarem o saber. De novo não significa excluir os testes escritos. Significa acrescentar a possibilidade de os alunos serem avaliados de outras formas e poderem mostrar aquilo que sabem, não só de forma escrita mas também através de uma dramatização (Lima & Liske, 2004), da construção de uma maquete, da elaboração de mapas mentais, da representação através de desenhos, figuras, imagens e vídeos, da realização de entrevistas e tantas outras formas possíveis de demonstrarem aquilo que aprenderam e o quanto as suas habilidades, saberes e conhecimentos se desenvolveram (ou não!).

### O que nos mostrou a investigação sobre o DUA no Ensino Superior?

Em março de 2021, aplicamos um questionário construído na ferramenta Google Forms, ao total de 151 estudantes das UC que lecionamos no 1º semestre de 2020-2021 e que tiveram o DUA como metodologia de ensino. Obtivemos resposta de mais de 50% dos alunos de cada UC, num total de 115 (76,16%) respondentes.

À pergunta “em geral, sentia-se motivado a participar nas aulas”, 63,4% dos alunos responderam “sempre”, porque “as aulas eram muito interativas”, “nossa participação era tida em consideração”, “havia abertura para falarmos de todos os assuntos”, “o método de ensino foi o melhor que já tive” ou “é uma UC que aborda questões muito importantes”.

Dos 33,9% que responderam quase sempre, emergiram justificações como “existia comunicação/debates sobre diversos assuntos da nossa sociedade e quotidiano”, “por vezes o ‘excesso’ de interação de alguns alunos perturbava o objetivo principal da aula”, “o confinamento desmotivou em alguns momentos”, “havia uma grande carga de trabalho de outras UC” ou porque “às vezes o cansaço é mais forte”.

Os 2,7% que responderam que se sentiam motivados às vezes atribuíram às aulas com apresentação de trabalhos e às aulas online.

0% sentiu-se motivado nunca e quase nunca.

Quanto à forma como o conteúdo era abordado, o que menos agradava os alunos, 75% responderam “nada” ou “não me lembro”, 10% “ser online ou misto” e as restantes respostas distribuíram-se em “aulas expositivas”, “trabalhos de grupos”, “falta de interesse no tema”, “pouco tempo da UC”, “aulas com dinâmicas de grupo”, “dificuldade em ouvir quando as aulas eram no exterior”. Quanto ao que mais agradava os alunos: “haver aulas no exterior”, “clima de confiança”, “conteúdo relevante”, “dinamismo”, “desafio à reflexão”, “diálogo e interação”,



“receber docentes convidados”, “usar exemplos reais”, “clareza”, “exposição dos alunos”, “humor”, “metodologia cooperativa”, “multiplicidade”, “simplicidade” e “utilização de vídeos”.

As aulas em que aprendiam menos bem aconteciam: 60,2% quase nunca, 25% poucas vezes, 13,9% algumas vezes, 0,9% muitas vezes e 0% quase sempre. As aulas em que aprendiam melhor aconteciam: 55,6% quase sempre, 37% muitas vezes, 7,4% algumas vezes e 0% poucas vezes e quase nunca.

Em resposta a “em que medida pôde mostrar ‘o seu melhor’ na avaliação desta UC, seguem alguns excertos:

Houve oportunidade de apresentar da forma que para nós fosse mais confortável. Assim pudemos, da forma que cada um se sentiu mais à vontade, demonstrar o que sabíamos.

A minha forma de expressar normalmente é através de demonstrar e explicar escrevendo. A professora permitia que nos expressássemos frequentemente.

Foi plenamente valorizada já que permitiu diferentes formas de apresentação.

Sim, sempre. Fomos respeitados nas nossas diferenças e maneiras de pensar. Houve diálogo. Trabalho escrito. Bastante completo para tão pouco tempo.

Foi muito difícil devido à situação das aulas online, não me consegui expressar, pois as distrações eram inúmeras e a motivação era pouca. Gosto de me expressar pessoalmente, com gestos, desenhos, palavras e online é muito difícil.

Através de um desenho. As ilustrações que fazia (esquemas, desenhos) ajudavam-me a aprender.

Para os respondentes, a metodologia de ensino adotada funciona melhor: 60% tanto em aulas presenciais quanto online, 20% em aulas presenciais, 10% em aulas online, 5% em aulas híbridas e 5% em aulas tanto online quanto híbridas. Mas, se pudessem escolher, 60% escolheriam aulas presenciais, 25% não têm preferência entre presenciais ou online, 10% preferem online e 5% não escolheriam aulas híbridas, quando uma parte da turma está presencial e outra parte online.

## Conclusões

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma metodologia de planeamento universal para que a aprendizagem de todos e de cada aluno aconteça. É uma abordagem inclusiva à organização do currículo, pois ao permitir múltiplas formas de envolvimento do aluno numa tarefa de aprendizagem, ao permitir que o aluno tenha múltiplas formas aceder ao objeto de saber e ao permitir que o aluno se expresse de várias formas, provavelmente diminuirá as barreiras à



presença, participação e sucesso de todos e de cada aluno ao processo de aprendizagem no ensino superior (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2020).

A utilização do DUA como metodologia no ensino superior demonstrou-se valiosa e teve uma avaliação significativamente positiva por parte dos alunos que beneficiaram deste tipo de abordagem.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, as constantes variações entre aulas online, aulas presenciais e aulas híbridas foram fonte de angústia e descontentamento por parte dos alunos e dos professores. Utilizar o Desenho Universal para Aprendizagem como metodologia ajudou a motivar os alunos a participar das aulas, mesmo em situações difíceis como as que vivemos. Favoreceu a que os conteúdos fossem apresentados das mais variadas formas e permitiu que os alunos fossem buscar as suas fortalezas e as suas maiores competências para poder demonstrar aquilo que haviam aprendido durante todo o processo.

Como vimos, o Desenho Universal para Aprendizagem não é uma metodologia útil apenas para a escola básica e muito menos exclusivo para a educação de alunos com grandes dificuldades. Mostrou se igualmente valioso para alunos do ensino superior, desde cursos de formação inicial até pós-graduados.

Esperamos que estas breves páginas tragam alguma inspiração para o aprimoramento de metodologias inovadoras no Ensino Superior.

### Referências bibliográficas

- Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal (2012). Regulamento de Frequência e Avaliação. [https://www.si.ips.pt/ese\\_si/LEGISLACAO\\_GERAL.ver\\_legislacao?p\\_nr=2545](https://www.si.ips.pt/ese_si/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=2545)
- Lima, L. & Liske, L. (2004). Para aprender no ato: técnicas dramáticas na educação. *Ágora*.
- Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 22(3), 721–739. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739>
- Lima-Rodrigues, L. (2017). Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão!. *Revista Educação Especial*, 30(59), 709-722. <https://doi.org/10.5902/1984686X28428>
- Lima-Rodrigues, L. (2011). Sociodrama, teacher education and inclusion. In R Wiener, D Adderley & K Kirk (Eds.), *Sociodrama in a Changing World*. UK: Lulu.
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147–155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>



Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?

## ESTUDO SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA ADOTADO NA SEQUÊNCIA DA PANDEMIA COVID-19

FONSECA, Vera Mónica Ribeiro<sup>1</sup>; ALVES, Maria Manuela<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Ciências Empresarias do Instituto Politécnico de Setúbal  
vera.fonseca@estudantes.ips.pt.

<sup>2</sup>Escola Superior de Ciências Empresarias do Instituto Politécnico de Setúbal  
manuela.alves@esce.ips.pt.

### Resumo

Este estudo insere-se na problemática resultante da alteração que a pandemia do novo coronavírus exigiu de mudança e adaptação, na implementação e desenvolvimento das atividades formativas em plataformas digitais e de ensino a distância (EaD) através da internet. É objetivo deste estudo analisar a forma como os alunos da Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos da Escola Superior de Ciência Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal perceberam e avaliaram esta mudança no processo formativo, quais os sentimentos vivenciados e de acordo com fatores pessoais, práticas, rotinas de estudo e de acesso às plataformas, bem como identificação de vantagens e desvantagens do ensino a distância.

Verificou-se uma perceção positiva dos estudantes no processo ensino-aprendizagem em EaD nas dimensões Acesso, Interação e Estrutura e Design, revelando uma perceção favorável à utilização de plataforma digital para a aprendizagem em que a dimensão Interação com colegas e com o docente foi a mais positiva e a dimensão Estrutura e Design a menos positiva.

Os sentimentos positivos mais evidenciados foram esperança, orgulho, perseverança e autorrealização e os sentimentos negativos mais evidenciados foram cansaço, preocupação, ansiedade e frustração. Apesar do valor elevado do cansaço, verificou-se que os estudantes vivenciaram sentimentos positivos durante esta modalidade de ensino no mesmo sentido em que foi percecionado ambiente AVA utilizado.

As principais vantagens atribuídas ao EaD foram menores custos com deslocações e melhor gestão do tempo, comunicação alunos/docentes e entre estudantes, acesso a conteúdos, flexibilidade horária/local e a conciliação trabalho/família/escola. Como desvantagens do EaD foram mencionados os momentos de avaliação, a interação social, desmotivação, falhas dos sistemas de gestão de aprendizagem, de rede e monotonia.



**Palavras-chave:** Ensino a distância (EaD); Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); Avaliação da formação.

## Introdução

Em 11 de março de 2020 a OMS - Organização Mundial de Saúde, declarou o novo coronavírus uma pandemia. Medidas que visavam combater a propagação e contaminação pelo novo coronavírus, rapidamente se estenderam à generalidade dos países na Europa, originando novas formas de organização do trabalho, nas quais se incluem a suspensão de aulas e encerramento das instituições de ensino.

Numa publicação de 10 de março de 2020 a agência da ONU<sup>11</sup> divulgava uma estimativa de mais de 296 milhões de alunos com aulas suspensas em todo o mundo, número que rapidamente subiu para 363 milhões, dos quais 57.8 milhões frequentavam o ensino superior.

Conforme declaração da diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay<sup>12</sup>, “estamos a entrar num território inexplorado e a trabalhar com os países para encontrar soluções de alta, baixa e nenhuma tecnologia para garantir a continuidade da aprendizagem, promovendo a inovação e inclusão em vez de exacerbar as desigualdades das aprendizagens”. Como consequência a UNESCO divulgou uma listagem de aplicações e plataformas de aprendizagem a serem utilizadas pelos sistemas escolares dos países.

Foram igualmente divulgadas, pela UNESCO, 10 recomendações sobre o ensino a distância devido ao novo coronavírus, nas quais a primeira recomendação aponta para a análise de resposta e escolha das melhores ferramentas, tecnologias mais adequadas que possam incluir plataformas de internet, lições de vídeo e até transmissão através de televisão ou rádio.

Neste contexto, em Portugal foram suspensas as atividades letivas em todos os níveis de ensino e adotadas plataformas e ferramentas em AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), em ambiente EaD (Ensino a Distância).

Esta súbita e rápida alteração ao modo como tradicionalmente se vinham desenvolvendo as atividades letivas, exigiu um esforço acrescido de adaptação a todos os agentes educativos (estudantes, docentes, outros educadores) com necessidades acrescidas de adaptação a novas formas de lecionar e de aprender.

<sup>11</sup> Fonte: UNESCO ([www.news.un.org/pt](http://www.news.un.org/pt))

<sup>12</sup> Fonte: UNESCO ([www.news.un.org/pt](http://www.news.un.org/pt))



A Internet e as Novas Tecnologias utilizadas de suporte no processo formativo, trouxeram grandes mudanças ao quotidiano de um modo geral, tais como, novos suportes de informação, novas formas de transmissão da informação, novas formas de comunicação.

Neste contexto, de uma forte orientação e recomendação para utilização e implementação de ambientes virtuais de aprendizagem e de formação, devem os mesmos, à semelhança de qualquer outro processo formativo, ser objeto de avaliação contribuindo para um processo contínuo de melhoria.

O presente estudo enquadra-se nesta problemática pretendendo analisar, através da perceção dos estudantes envolvidos, e tomando como base as condições em que o processo formativo se realizou, com o objetivo deste estudo é analisar a perceção de um grupo de alunos relativamente ao processo de mudança para um sistema formativo a distância, no que respeita ao acesso aos materiais, interação com os intervenientes, estruturação e design dos objetivos, planeamento das atividades e conteúdos, bem como a forma de resposta em termos de sentimentos vivenciados.

O estudo foi realizado com um grupo de alunos da Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal. O processo veio exigir o desenvolvimento e adaptação a plataformas informáticas no segundo semestre do ano letivo 2019-2020, tendo sido esse o processo formativo implementado ao longo de todo o semestre.

A metodologia utilizada consistiu na realização de inquérito por questionário, com o objetivo de recolher informações da opinião dos estudantes sobre os ambientes virtuais de aprendizagem. O questionário foi desenvolvido com a integração do inventário WEBLEY (Web Based Learning Environment Inventory) na sua versão reduzida e adaptada a 3 escalas, e ainda uma escala de avaliação de sentimentos. A aplicação do questionário decorreu entre junho e agosto de 2020, por email a todos os estudantes da Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos.

### **As Tecnologias na Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a Avaliação do Processo Formativo**

A Internet e as Novas Tecnologias trouxeram grandes mudanças ao quotidiano de um modo geral, tais como, novos suportes de informação, novas formas de transmissão da informação, novas formas de comunicação, revelando-se ser ferramentas que potenciam e são importantes para os processos de aprendizagem. A Internet traz imensas vantagens na educação, como o diálogo, a possibilidade de pesquisa, o fluxo de informação, a interação, a colaboração, uma nova





dimensão da noção espaciotemporal, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa (Correia, Cardoso, & Correia, 2020).

O papel da tecnologia na educação tem vindo a ganhar mais reconhecimento e utilização, quer no ensino presencial, quer no ensino a distância (Gomes, 2008). No contexto do Ensino a Distância (EaD), as tecnologias e o seu potencial são determinantes para mediatizar os conteúdos de ensino e aprendizagem bem como mediatizar a relação pedagógica (Gomes, 2008).

A EaD é definida como qualquer forma de estudo que não esteja dependente da supervisão de orientadores, mas que, beneficie do planeamento, orientação e instrução de uma instituição de ensino (Rurato & Gouveia, 2020).

O papel das tecnologias de informação e comunicação tem sido fundamental para o conceito de EaD, pois a partir do uso dos sistemas em rede, particularmente ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), foi possível integrar docentes e estudantes em tempo real, criando um ambiente de interatividade (Vianney, Torres, & Farias, 2003), utilizado para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial ou a distância (Jesus, Gomes, Cunha, & Cruz, 2014).

Os ambientes virtuais mais eficazes são os que possuem um conjunto integrado de recursos de comunicação e de apoio aos utilizadores, nos quais os alunos podem interagir uns com os outros, numa abordagem construtivista de conhecimento (Ramos, et al., 2009). Desta forma, não se pode limitar o conceito de AVA, à mera estrutura provida por um Learning Management System<sup>13</sup> (LMS), mas considerar a influência fundamental do modelo de organização e da abordagem pedagógica desenvolvidas pelos docentes (Jesus et. al., 2014).

A discussão em torno da utilização do AVA assenta em questões de como propiciar a interação, possibilitar a cooperação entre os interlocutores, coordenar essa comunicação e como utilizá-la para auxiliar na construção da aprendizagem (Valentini & Soares, 2010).

A modalidade de EaD envolve diversas interatividades, entre docentes e estudantes, entre os estudantes e o material de aprendizagem e as demais fontes de informação (Pereira, Parreira, Silveira, & Bertagnolli, 2017).

Para que haja sucesso na modalidade de EaD dos processos de ensino e de aprendizagem é fundamental a existência da interatividade, entre os demais interlocutores e os AVA. Só desta forma é que será possível manter os estudantes motivados, devendo receber feedback sobre as suas opiniões e dúvidas e, até mesmo, o docente intervir quando nota que o estudante não participa na sessão como deveria (Pereira et. al., 2017). A participação deve ser compreendida

<sup>13</sup> Sistema de Gestão de Aprendizagem



como a troca de ações, controlo sobre os acontecimentos e modificação dos conteúdos (Silva M. , 2006).

No âmbito da avaliação de cursos desenvolvidos através de EaD, são vários os autores que apresentam modelos de avaliação, considerando diferentes perspetivas e dimensões de análise. Com o progressivo aumento de oferta formativa na modalidade EaD, nomeadamente de ensino e/b-learning no ensino superior, deve ser assegurado o desenvolvimento no sentido de qualidade em fatores como dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais (Machado, C., & Gomes, M. J. ,2013). Esta avaliação não deve ficar restrita à tecnologia, devendo-se igualmente estender-se à interação entre os AVA e os utilizadores, como as condições em que a aprendizagem se realiza, o modo como os estudantes são capazes de interagir sendo apoiados nas suas atividades e o alcance dos objetivos e das metas propostas (Jesus, A., Gomes, M. J., Cunha, et. al. 2014).

A emoção tem um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual, entendido pelas relações estudante-docente-grupo, ao seu conteúdo, à linguagem, à interatividade desenvolvida na sessão, proporciona o desenvolvimento integrado da emoçãocognição e a aprendizagem imbuída de sentimentos e de significados do indivíduo (Sacramento, 2020).

As emoções produzem mudanças físicas, psíquicas ou comportamentais, que evocam agitação:

positiva (alegria, bem-estar, felicidade, ...) ou negativa (ansiedade, desilusão, aborrecimento, ...), com comportamentos associados que podem designar-se de aproximação ou de evitamento (Medeiro, 2017).

As emoções positivas desenvolvem o otimismo e a resiliência, por forma a enfrentar situações adversas. Estas moldam a identidade e estimulam no alcance de objetivos, sendo ainda um base nas relações sociais, e que contribuem para o sucesso do indivíduo (Medeiro, 2017). Permitem melhorar o desempenho da atenção, em que os indivíduos ficam mais recetivos à novidade, mais flexíveis nos processos de pensamento e de resolução de problemas, estimulam a criatividade e facilitam as relações com os outros (Punset, 2010). Por outro lado, as emoções negativas são reações naturais em que a sua função é de perceberem que algo está errado e que é necessário solucionar. Estas limitam o raciocínio e condicionam o bem-estar do indivíduo, podendo originar bloqueio físico e mental, sendo mais duradouras que as positivas (Medeiro, 2017). Emoções positivas (ex. alegria) podem contribuir para o aumento da motivação e do esforço, ou seja, o aumento do interesse do aluno pelo material de aprendizagem, enquanto que as emoções negativas (ex. aborrecimento) podem ser prejudiciais no processo (Krapp, 2005). As emoções positivas potenciam formas de aprendizagem mais criativas e flexíveis, como a organização ou o pensamento crítico; enquanto as emoções negativas levam à utilização de



estratégias mais rígidas, aprendizagem mais centrada nos detalhes. Os efeitos das emoções nos estudantes revelam-se complexos dado que requerem a interação entre os mecanismos e as exigências das tarefas (Pekrun, et. al., 2002).

A aprendizagem e a realização podem ser afetadas pelas emoções, mas por outro lado o sucesso e/ou insucesso obtido pode influenciar as avaliações e as emoções (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt & Molfenter, 2004).

### Procedimentos Metodológicos

Decorrente do contexto de pandemia ocorrido em Portugal a partir de março de 2020, o curso da Licenciatura de Gestão de Recursos Humanos (LGRH) da Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), procedeu a alterações e adaptações na organização das atividades letivas, tendo todo o semestre sido ministrado através do recurso a ferramentas de EaD.

Esta mudança exigiu esforços de todos os intervenientes (docentes e estudantes) sendo o objetivo deste estudo avaliar a perceção dos estudantes relativamente ao processo formativo em que estiveram envolvidos, as emoções vivenciadas, bem como identificar a relação destes fatores com variáveis pessoais, como género, idade, situação profissional, hábitos de estudo como a regularidade de acesso às aulas e tempo dedicado ao estudo.

Para o efeito foi utilizado o questionário Web Based Learning Environment Inventory (WEBLEI) na sua forma adaptada (Gomes et. al., 2013), para uma versão reduzida para 3 dimensões. Os autores contemplaram três dimensões da metodologia original, o Acesso (conveniência, eficiência, autonomia e flexibilidade), a Interação (reflexão, interação, feedback, colaboração) e a Estrutura e Design (objetivos claros, planeamento das atividades, conteúdo apropriado, design, layout, estruturação lógica), na adaptação da versão do WEBLEI à realidade portuguesa, contribuindo assim para a validação da mesma. As questões em cada uma destas dimensões foi avaliada numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Na análise das emoções vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem, foi utilizada uma escala de avaliação de 42 emoções de nuances positiva e negativa para identificação do grau de intensidade (numa escala crescente de 1 a 10) das emoções mais vivenciadas no período e no processo.

O questionário foi complementado com um conjunto de questões de natureza sociodemográfica, como género, idade, estado civil, situação profissional no período, regime de frequência (diurno ou pós-laboral), e questões sobre o grau de envolvimento nas atividades do curso, como experiência anterior em outra formação na modalidade b-learning/e-learning, sistemas



de gestão de aprendizagem mais utilizados, média com que frequentemente acedia aos espaços online, horas semanais que se dedicou às atividades da licenciatura, nível de frequência de participação nas sessões online.

Por último foram previstas duas questões, de resposta aberta, para a opinião dos participantes sobre as vantagens e desvantagens deste tipo de ensino.

O estudo realizou-se através de um inquérito por questionário aplicado on-line, por recurso ao Google Forms e enviado por mail, tendo uma participação de 29,6% da totalidade dos estudantes, correspondendo a 124 respostas.

### Apresentação e análise dos resultados

A análise dos dados sociométricos permite-nos verificar que os participantes foram predominantemente do género feminino (86,3%), idade inferior a 25 anos (65,3%) e solteiros(as) (76,6%). Quanto à situação profissional, a maioria estava desempregados(as) (35,5%), no ativo a trabalhar (normalmente) 25,8% enquanto 16,9% estavam em teletrabalho e 2,4% em lay-off. Noutra situação (apenas estudantes) foram 19,4%. Quanto ao regime de frequência no curso os participantes eram predominantemente do regime diurno (65,3%). A experiência anterior em ensino a distância na modalidade de b/e-learning foi vivenciada apenas por 14,5% dos participantes, sendo que a maioria não tinha experiência nesta tipologia de ensino (85,5%).

Na frequência de acesso às sessões, a maioria dos alunos acedia diariamente (55,6%) e mais que uma vez por dia (30,6%). Quanto às horas dedicadas às atividades letivas, 33,9% referiu que se dedicou entre 3 a 5 horas e 25,8% referiu que se dedicou entre 6 a 9 horas e 75% refere ter participado nas sessões síncronas.

Na realizada a análise estatística descritiva das dimensões Acesso, Estrutura e Design e Interação do questionário WEBLEY através da média e desvio padrão em cada questão de cada dimensão em análise.

Na dimensão Acesso foram contempladas questões que pretendiam qualificar a eficiência e a conveniência do acesso à plataforma do sistema de gestão de aprendizagem, assim como a autonomia e a flexibilidade concedida aos alunos em definir metas e cumprir os objetivos de aprendizagem. As questões mais relevantes avaliadas em termos médios nesta dimensão foram:

“Conseguir aceder às atividades e conteúdos, nos momentos que me eram convenientes” (média 4,27) e “Poupei tempo em viagens e na presença nas aulas, para estudar e para outras tarefas” (média 4,20), embora com dispersão elevada dos dados (dp 1,15). A questão



com avaliação média mais baixa foi: “A flexibilidade do ambiente virtual permitiu-me explorar as minhas áreas de interesse” (média 3,78, dp 1,09).

Na dimensão Estrutura e Design, cujas questões visam estimar a estruturação pedagógica e racional do ambiente online de aprendizagem, assim como o design da plataforma, as questões com média mais elevada foram: “A organização de cada sessão era perceptível” (média 3.83, dp 0.92) e “A apresentação dos conteúdos foi clara” (média 3.77, dp 0.9). A avaliação média mais baixa foi na questão “O ambiente de aprendizagem virtual nas plataformas estimulou/motivou o interesse ao longo do semestre” (média 3.35, dp 1.22).

Na Interação que visa avaliar a colaboração/interação entre os estudantes e o docente e entre estudantes, assim como a qualidade da interação e a existência de feedback, as questões com avaliação média mais elevadas foram: “Quando não entendia algum conteúdo ou tarefa, pude questionar os professores” (média 4.30, pd 0.79), e “Pude comunicar de forma eletrónica com os outros estudantes (e-mail; plataformas; chat; ...)” (média 4.25, pd 0.94). A avaliação média mais baixa foi na questão: “Houve mais disponibilidade para efetuar os trabalhos ou tarefas propostas por parte dos colegas” (média 3.38, pd 1.34).

A análise das emoções vivenciadas pelos estudantes no processo formativo, verificou-se a média mais elevada num dos sentimentos de nuance negativa, cansaço (média de 7,2) e o sentimento com a média mais baixa no ressentimento (média de 3,6).

As médias mais altas no grupo dos sentimentos com nuances positivas foram nos sentidos esperança, o orgulho e a perseverança, cada um com média de 6,4. Foram ainda registadas avaliações elevadas nos sentimentos de nuances positivas como autorrealização (6,3), gratidão (6,3), otimismo (6,2), autoconfiança (6,1), segurança (6,1), disposição (6,0) e satisfação (6,0). Estes sentimentos são muito relevantes no envolvimento dos estudantes na sua implicação no processo de aprendizagem, nomeadamente, a autorrealização, em que os discentes se sentem concretizados com as suas capacidades ou conhecimentos. Com as médias mais baixas, figuram os sentimentos de animação (4,9) e encantamento (4,4).

Nos sentimentos com nuances negativas, as avaliações mais altas aludem ao cansaço (7,2), preocupação (6,9), ansiedade (6,7), frustração (6,1) e inquietação (6,0), e avaliações mais baixas observadas neste grupo, verificam-se os sentimentos de: ressentimento (3,6), revolta (4,2), tristeza (4,2), raiva (4,3), solidão (4,3) e apatia (4,6).

Verificou-se o género masculino revelou, em termos médios, sentimentos positivos mais elevados que o género feminino, destacando-se os sentimentos de esperança, motivação, satisfação e calma. Por outro lado, no género feminino verificaram-se avaliações mais elevadas em sentimentos de nuances negativas do no género masculino, salientando-se os sentimentos de cansaço, preocupação, ansiedade e frustração.



Relativamente à situação profissional, os estudantes do grupo em situação de Layoff foram os obtiveram os valores médios mais elevados quer em sentimentos de nuances positivas (motivação, otimismo, perseverança e segurança) como em sentimentos de nuances negativas (cansaço). De salientar que cansaço foi o sentimento mais referido na generalidade das situações profissionais analisadas.

Quanto ao regime de frequência do curso / diurno /pós-laboral), o grupo de estudantes do pós-laboral evidenciou sentimentos positivos em termos médios mais elevados que o grupo do diurno. Os sentimentos mais referidos foram o de orgulho no grupo pós-laboral e gratidão no grupo do diurno.

A análise de conteúdo das duas questões para identificação de vantagens e desvantagens da EaD, permitiu identificar vantagens como a poupança de tempo e dinheiro em deslocações; gestão do tempo; comunicação alunos/docentes e estudantes/estudantes; acesso a conteúdos; flexibilidade horária/local e a conciliação trabalho/família/escola, e desvantagens como os momentos de avaliação com um incremento da sobrecarga de trabalhos e de momentos avaliativos, interação social, desmotivação, falhas dos sistemas de informação e comunicação de rede por problemas técnicos recorrentes e monotonia.

### Considerações Finais

A pandemia COVID-19 exigiu a mudança e adaptação, especificamente na implementação e desenvolvimento das atividades formativas com recurso a plataformas digitais e de ensino a distância através da internet.

A perceção dos estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem em EaD foi positiva nas três dimensões avaliadas Acesso, Interação e Estrutura e Design, revelando uma opinião favorável à utilização de plataforma digital para a aprendizagem. Salienta-se a dimensão Interação com colegas e com o docente (boa qualidade da interação e existência de feedback) como a mais positiva e a dimensão Estrutura e Design como a menos positiva.

Verificou-se que os sentimentos positivos mais vivenciados foram a esperança, o orgulho e a perseverança, autorrealização e os sentimentos negativos mais vivenciados foram cansaço, preocupação, ansiedade e frustração. Apesar do sentimento cansaço ter o valor médio mais elevado, os estudantes vivenciaram sentimentos positivos durante esta modalidade de ensino, no mesmo sentido em que foi percecionado ambiente AVA utilizado.

Foi significativo o número de estudantes que durante este período tiveram de articular a situação profissional (cerca de 43% mantiveram-se a trabalhar normalmente ou estiveram em teletrabalho) com o esforço acrescido de adaptação a uma nova forma de ensino, dado que na





maioria não tinham experiência anterior em EaD. Apesar deste facto, revelaram que existem muitas vantagens nesta modalidade de ensino, especificamente menores custos com deslocações, melhor gestão do tempo e melhor articulação estudo/trabalho/família.

Deste modo, as emoções positivas contribuíram para o otimismo e resiliência, de forma a enfrentar situações adversas, moldando a identidade e estimulando o alcance de objetivos, contribuindo para o sucesso do indivíduo, enquanto as emoções negativas levam a perceber que algo está errado e que é necessário solucionar, limitando o raciocínio e condicionando o bem-estar do indivíduo, podendo originar bloqueio físico e mental (Medeiro, 2017).

Como proposta de melhoria deve-se efetuar a preparação e formação necessária aos intervenientes (docentes e estudantes) para trabalhar com a plataforma a utilizar durante o processo formativo, pois para a maioria, foi a primeira vez que utilizaram esta modalidade de ensino. Os docentes deverão ter consciência do papel da interação durante as sessões, como forma de manter os alunos motivados, devendo receber feedback sobre as suas opiniões e dúvidas e intervir quando nota que o aluno não participa na sessão como deveria (Pereira et. al., 2017). Igualmente deve existir especial preocupação de adaptação dos suportes e documentação à tecnologia de ensino utilizado, dado ter sido esse fator (Estrutura e Design) que obteve avaliação mais baixa. Finalmente, sugere-se que a avaliação pedagógica deverá integrar a avaliação dos suportes tecnológicos utilizados, sendo de enorme importância a instituição de ensino avaliar a formação e utilizar a informação para apoiar as decisões de gestão necessárias à sua correção ou manutenção (Silva A. F., 2006).

### Referências Bibliográficas

- Almeida, R. N. (2016). As Contribuições das emoções no processo ensino. URECE. Obtido de uece.br: [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38145-28032016203404.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016203404.pdf)
- Anderson, C. (2000). eLearning in Practice. IDC. Obtido de [http://www.gila.de/gila/gilaconsult\\_de/com30.nsf/695BAE6E6D6ACC11C1256FC7005A62A6/\\$FILE/IDC\\_elearning\\_whitepaper.pdf?openelement](http://www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.nsf/695BAE6E6D6ACC11C1256FC7005A62A6/$FILE/IDC_elearning_whitepaper.pdf?openelement)
- Ausabel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). Psicologia Educacional. Editora Interamericana.
- Belloni, M. L. (2003). Educação a distância. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Chang, V., & Fisher, D. (2001). Australian Association for Research in Education. Obtido de [www.aare.edu.au](http://www.aare.edu.au): <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/cha01098.pdf>
- Clayton, J. (2004). Investigating online learning environments. Em C. M.-D. R. Atkinson, & R. Phillips, Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st (pp. 197-200). Perth: ASCILITE Conference.





- Correia, S.; Cardoso, I. & Correia, P. (2005) - Educação a distância: contextos e perspetivas. Cadernos de Estudo. ESE de Paula Frassinetti. Nº 2 (2005), p.7-19
- Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). Advanced web-based training strategies. Pfeiffer.
- Goleman, D. (1995). Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a distância. Revista Portuguesa de Pedagogia, 42 (2), 181-202.
- Gonzalez, M. (2005). Fundamentos da tutoria em educação a distância. Em M. Gonzalez, Fundamentos da tutoria em educação a distância (p. 33). Avercamp.
- Jesus, A., Cruz, A., & Gomes, M. J. (2013). Consistência interna da versão Portuguesa reduzida do Web Based Learning. Atas da VIII Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação – Challenges 2013, pp. 1623-1634.
- Jesus, A., Gomes, M. J., Cunha, A., & Cruz, A. (2014). Validade e Fidelidade da Versão Portuguesa Reduzida do Web Based Learning Environment Inventory. Revista Iberoamericana de Educaciona Distancia (RIED) vol. 17 nº1, 179-199.
- Keegan, D. (1996). Foundations of distance education. 3.ed. Routledge.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. Learning And Instruction, 15(5), 381-395.
- Machado, C., & Gomes, M. J. (2010). Práticas de b-learning no ensino superior: a avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa na perspectiva dos alunos. Obtido de uminho.pt:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12787/1/machadogomes.pdf>
- Machado, C., & Gomes, M. J. (2013). Avaliação de cursos online - Algumas perspetivas. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25195/1/CM\\_MJGomes\\_Revista\\_P%40idea\\_2013.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25195/1/CM_MJGomes_Revista_P%40idea_2013.pdf)
- Medeiro, J. V. (2017). Gestão das emoções na educação. Escola Superior de Educação João de Deus, pp. 23-34.
- Medeiros, M., & Farias, E. (2003). Educação a Distância: cartografias pulsantes em. Porto Alegre: Edipucrs.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. Applied Psychology, v. 41, 359-376.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. Em J. H. (Ed.), Motivational psychology of human development (pp. 143-163). Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315-341.



- Pekrun, R. (2007). Emotions in students' scholastic development. Em R. P. (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 553-610). Dordrecht: Springer.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, & Coping*, 17, 287-316.
- Pereira, A. L., Silva, B. D., & Almeida, L. R. (2016). Afetividade no Contexto Acadêmico: Percepção de Mestrandos de um curso oferecido em regime de b-learning. VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas, pp. 1648 - 1659.
- Pereira, A. S., Parreira, F. J., Silveira, S. R., & Bertagnolli, S. d. (2017). Metodologia da aprendizagem em EAD. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2011). Teorias e práticas de b-Learning. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perry, W., & Rumble, G. (1987). A short guide to distance education. Em W. Perry, & G. Rumble, *A short guide to distance education* (pp. 12). Cambridge: International Extension College.
- Punset, E. (2010). Bússola para navegadores emocionais. Um guia essencial. Carnaxide: Objectiva.
- Ramos, F., Holmes, B., Leahy, D., Dolan, D., Huet, I., Gardner, J., & Gardner, J. B. (2009). Perspectivas e práticas em e-Learning no Ensino Superior e no Ensino ao longo da vida em Portugal, na Irlanda. Em *Aprendizagem em Ambientes Virtuais* (pp. 19-52). Porto Alegre: 2009.
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. Obtido de [bdigital.ufp.pt](http://bdigital.ufp.pt):  
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/563/1/85-91FCT2004-3.pdf>
- Sacramento, M. O. (2015). A Percepção das emoções na educação a distância: um estudo do processo de ensino e aprendizagem no ambiente Obtido de [revistaadmmade.estacio.br](http://revistaadmmade.estacio.br):  
<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/cienciaincenabahia/article/viewFile/2371/1162>
- Silva, A. F. (2006). Controlo do aluno e avaliação no Ensino a Distância (EAD) – a experiência do Centro Naval de Ensino a Distância (CNED). *revista portuguesa de pedagogia ANO 40-3*, 149-186.
- Silva, M. (2006). Sala de aula interativa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet.
- Valentini, C., & Soares, E. (2010). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais, compartilhando ideias e construindo cenários* 2ª ed. Caxias do Sul: EDUCS.
- Vavassori, F. B., & Raabe, A. L. (2003). Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso. Em M. Silva, *Educação Online* (pp. 312-325). São Paulo: Edições Loyola.
- Vianney, Torres, & Farias. (2003). Universidade virtual: um novo conceito na EAD. Em C. Maia, *ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real*. (pp. 47-62). São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.



**Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?**

## O IMPACTO DA PANDEMIA NUMA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO: AS PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES

VALENTE, Bianor<sup>1</sup>; GAMA, Ana<sup>2</sup>; ANTUNES, Ana<sup>3</sup>; MIRANDA, Sandra<sup>4</sup>

<sup>1 e 2</sup> IPL/ Escola Superior de Educação/CIED, bianorv@eselx.ipl.pt, anagama@eselx.ipl.pt

<sup>3 e 4</sup> IPL/Escola Superior de Comunicação Social, aantunes@escs.ipl.pt, smiranda@escs.ipl.pt

### Resumo

A situação pandémica que se vive desde o início de 2020 tem originado a reorganização dos processos de ensino e aprendizagem nos vários níveis de ensino, do qual o ensino superior não é exceção. Esta situação tem colocado um conjunto de constrangimentos, mas ao mesmo tempo de oportunidades, não só para os estudantes, mas também para os professores. Esta investigação tem como objetivo caracterizar a perceção dos estudantes de uma Escola Superior de Educação sobre o impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Seguindo uma metodologia de carácter qualitativo, foi realizado um focus group, sendo a amostra constituída por 5 estudantes do 2.º ano e 5 estudantes do 3.º ano, com a representação de todas as licenciaturas.

Os dados preliminares apresentados nesta comunicação assentam nas seguintes dimensões de análise: organização das aulas no 1.º semestre de 2020/2021; mudanças nas interações; adaptação dos/as docentes face ao ensino; e preocupação dos estudantes face às práticas profissionais

Os dados apontam para uma diversidade na organização das unidades curriculares intra e inter licenciaturas. Também é evidente que o fator mais predominante na adaptação ao ensino é o efeito professor. Foram identificadas, ainda, mudanças em relação à interação e à forma dessa interação, quer entre colegas da mesma turma, quer com colegas de outras licenciaturas. Por fim, é de realçar a preocupação sobre as adaptações realizadas em relação às práticas profissionais e às consequências que poderão advir das mesmas.

**Palavras-chave:** Covid-19; estudantes do Ensino Superior; perceções; ensino a distância/presencial.



## Conhecimento produzido sobre a Pandemia COVID-19 e o Ensino Superior

Tendo como pano de fundo o contexto atípico de pandemia, declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) denominada COVID-19, em Março de 2020, o governo português decretou um conjunto de medidas necessárias<sup>14</sup> para minimizar a propagação do vírus com impactos profundos em diversos sectores da sociedade, nomeadamente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Estas instituições viram-se obrigadas a encerrar fisicamente e a migrar todas as suas atividades letivas para as plataformas digitais. Na verdade, este foi um movimento endémico uma vez que os dados estatísticos fornecidos pela UNESCO (2020) contabilizaram que, por essa altura, a mesma medida tenha afetado cerca de 1.3 milhões de alunos, em 191 países distintos.

Para Carvalho e Pontes (2020), a pandemia, e as subsequentes medidas de confinamento, lançaram as IES numa espécie de mergulho em queda livre, para um modelo de Ensino Remoto de Emergência (ERE) materializando-se, por definição, numa mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise, envolvendo o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente. Nestes casos, o fito não é recriar um sistema educacional robusto, estrategicamente pensado e planeado, mas antes fornecer o acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de forma rápida, de fácil configuração e confiável durante um período de crise. Este é, de resto, o modelo que tem sido adotado para dar resposta a situações dispare de crise localizadas, provocadas por guerras, conflitos locais ou desastres ambientais e sanitários (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Por essa razão, diversos investigadores (Carvalho & Pontes, 2020; Soares, Alves & Teixeira, 2020) entendem ser um equívoco (e abusivo) afirmar-se que aquilo que vivenciamos foi modelo de Ensino a Distância (EAD) uma vez que este conta com recursos e uma equipe multiprofissional estrategicamente concebida e preparada para os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes meios em plataformas on-line.

Certo é que face a este novo contexto, as IES foram convocadas a um exercício exigente de reconfiguração nos domínios da docência, da investigação e da transmissão de conhecimento, sendo a face mais visível o exercício de reinvenção diária das práticas educativas ao nível do ensino aprendizagem. Na literatura da especialidade, damos nota da existência de um conjunto de estudos, nacionais e internacionais, que têm procurado minudenciar e identificar as práticas

<sup>14</sup> Assinalam-se, até à data, como momentos/medidas chave no Ensino Superior: o decreto-lei nº10/A 2020 de 13 de março que declara: “ficam suspensas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino (...) superior (...)” (n.º 1 do artigo 9.º). A recomendação, de 5 de agosto de 2020, do Ministério da Ciência e do Ensino Superior às instituições científicas e de ensino superior para a preparação do ano letivo 2020/2021 e que postula a necessidade de Garantir atividades presenciais; assim como formas mistas/combinadas de ensino. E a recomendação de 21 de janeiro de 2021, do Ministério da Ciência e do Ensino Superior no contexto das medidas extraordinárias do estado de emergência sobre a necessidade de se adotar a modalidade a distância no final do 1.º semestre, exames e início do 2.º semestre.



adotadas pelas IES nesse contexto (mormente no decurso da primeira vaga de confinamento), assim como aferir a forma como o processo foi vivido, percecionado e interiorizado, que por docentes, quer por alunos.

O estudo nacional levado a cabo por Seabra, Alves e Teixeira (2020) revela que, não obstante seja meritório o esforço levado a cabo pela generalidade das IES para deram continuidade ao ensino em situação de emergência, os professores e alunos inquiridos são unânimes ao identificarem a presença de práticas pedagógicas dispare e diversas, reveladoras de uma relativa descoordenação e da ausência de uma estratégia efetiva, aliada a um forte sentimento de aumento da carga de trabalho. Por outro lado, destacam, pela positiva, a presença de um maior envolvimento, assiduidade e responsabilidade dos estudantes, aliada à facilidade, conveniência e flexibilidade potenciada pelo modelo online e à possibilidade de se reconfigurarem interações e de emergirem novas dinâmicas sociais e comunicacionais entre docentes, discentes e turmas.

Com uma visão mais positiva, Ferreira, Príncipe, Pereira, Oliveira e Mota (2020) narram um cenário favorável, descrevendo níveis de satisfação muito elevados que os estudantes fazem da avaliação da implementação do plano de contingência COVID 19 no processo de ensino aprendizagem. Neste caso, são relatados níveis elevados de eficácia na rápida adaptação da escola na criação de ambientes permeáveis ao ensino não presencial, na correta adequação das plataformas educativas, tal como no acompanhamento e disponibilidade do corpo docente.

Já Freitas, Neves e Carvalho (2020), colocam a tónica nas dimensões de acessibilidade, adaptabilidade e interatividade para aferirem a perceção dos estudantes sobre o funcionamento do ensino online aquando da pandemia. Na generalidade, os inquiridos manifestam preferência por um ensino maioritariamente presencial, considerando-o menos penalizador da interação professor-aluno e mais eficaz na criação de um ambiente favorável à participação dos discentes no processo de aprendizagem. Frise-se que uma percentagem muito elevada de estudantes considera que a falta da presença física do professor no ensino online é um elemento francamente negativo.

Uma última nota para frisar que uma fatia significativa da literatura consultada aduz que o período vivido tem tanto de desafiador como de promissor, sendo expetável que, no curto/médio prazo, se assista por parte das IES a uma consolidação das plataformas e recursos digitais, tendo por base as lições e o conhecimento acumulado (Castaman & Rodrigues, 2020).

### Apontamentos metodológicos

Esta investigação tem como objetivo caracterizar a perceção dos estudantes de uma Escola Superior de Educação sobre o impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Para



a realização deste estudo exploratório assumimos uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizado o focus group como a principal técnica para a recolha de dados. Devido à situação pandémica, este foi realizado através da plataforma Zoom, tendo participado 10 estudantes de uma Escola Superior de Educação. Destas, 5 são do 2.º ano e 5 são do 3.º ano, estando representadas todas as licenciaturas. Após a transcrição, foi realizada a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2004), tendo sido utilizado um programa de análise de conteúdo. Foram tidas em conta as questões éticas da investigação, nomeadamente o consentimento informado e também a codificação das participantes de forma a garantir o anonimato.

## Resultados

Os resultados aqui apresentados apenas se centram em quatro dimensões de análise, nomeadamente: organização das aulas no 1.º semestre de 2020/2021; mudanças nas interações; adaptação dos/as docentes face ao ensino; e preocupação dos estudantes face às práticas profissionais.

### Organização das aulas no 1.º semestre de 2020/2021 (2.º e 3.º ano)

No que diz respeito à organização das unidades curriculares (UC) é possível identificar três tipos de modalidade: totalmente on-line, com sessões presenciais e on-line e totalmente presenciais (Tabela 1). A modalidade totalmente presencial só ocorre nas Licenciaturas de Animação Sociocultural, Mediação Artística e Cultural e Música na Comunidade devido ao facto de as turmas terem uma dimensão inferior a 30 estudantes possibilitando a lecionação de algumas UC com o grupo todo. Pelo contrário, na Licenciatura de Educação Básica e Artes Visuais e Tecnologias, o facto de as turmas terem mais de 30 estudantes, não possibilitou a modalidade totalmente presencial.

No que diz respeito à modalidade mista, esta ocorreu em todas as licenciaturas exceto na Música na Comunidade. Porém, a forma de organização desta modalidade foi diversa, tanto em termos de percentagem de sessões on-line versus presencial, como em termos do tipo de trabalho desenvolvido (turno presencial e turno on-line). Além disso, é ainda evidente que existem algumas UC das licenciaturas de Educação Básica, de Animação Sociocultural e de Mediação Artística e Cultural que optaram pela modalidade totalmente on-line.



Tabela 1. Tipo de modalidade relativamente à lecionação das UC, por curso.

Licenciatura	Educação Básica	Animação Sociocultural	Mediação Artística e Cultural	Artes Visuais e Tecnologias	Música na Comunidade
UC totalmente presenciais		X	X		X
UC com sessões presenciais e on-line (% diversas, org. semanal, turnos)	X	X	X	X	
UC totalmente on-line	X	X	X		
Dimensão das turmas	Superior a 30	Entre 20-30	Entre 15-30	Superior a 30	Entre 6-20

### Mudanças nas interações

Apesar dos dados evidenciarem que ocorreram mudanças ao nível das interações entre os vários atores educativos, são as interações entre pares e entre alunos-docentes que foram mais evidenciadas pelas participantes.

Em primeiro lugar, as estudantes destacaram a diminuição do número e da qualidade das interações entre pares, fora das aulas. Esta diminuição está intimamente associada à obrigatoriedade do distanciamento físico que, por sua vez, ao diminuir a capacidade dos contextos/espacos condicionou as interações entre os/as estudantes. Também foi focado, por algumas estudantes que tiveram aulas presenciais, que a organização dos horários (horas de almoço reduzidas) contribuiu para a diminuição do número e qualidade das interações fora das aulas tal como é evidenciado no seguinte testemunho: “Senti falta de estar mais tempo com as pessoas e o facto de também termos poucas horas de almoço também condicionou um pouco” (EMC3F).

Outro aspeto destacado pelas estudantes prende-se com a reconfiguração das interações intra-turma. Esta reconfiguração resulta, em parte, do distanciamento físico necessário nas atividades em sala de aula. Entre as estudantes cujas turmas foram divididas em turnos, esta reconfiguração foi ainda mais destacada. Uma das estudantes chega mesmo a apontar a quebra





de laços com os elementos do outro turno: “Sinto que vai ser estranho (...) quando juntarem a turma toda, pois eu não vejo as pessoas do outro turno há imenso tempo, não tive contacto nenhum com eles” (ELEB2F). Para algumas estudantes a criação dos turnos teve aspetos positivos, uma vez que as obrigou a trabalhar com outras pessoas da turma (“Sinto que este ano aprendi bastante a trabalhar com outros grupos, sem ser o nosso grupo” (EASC3F)). Quanto às interações estudantes-docente, as participantes focaram que foram utilizados diferentes canais de comunicação, para além do e-mail, no sentido de substituir o contacto presencial. A avaliação da qualidade das interações variou consoante a modalidade adotada na UC e das características do/a próprio/a docente, tal como exemplificado nos seguintes testemunhos: “E muitas vezes falhou comunicação entre docentes e alunos” (ELEB3F); “os meus professores sempre me responderam aos e-mails (...) todos me responderam e todos me tiravam as dúvidas” (ELEB2F). Ainda neste âmbito, algumas alunas sentiram necessidade de criar novas estratégias de interação com vista a diminuir o isolamento físico. Para além do whatsapp, passaram a utilizar outras plataformas, como o Zoom, como forma de interagir com os/as seus/suas colegas. O recurso à Tuna e à Associação de Estudantes foram outras estratégias que as alunas utilizaram para mitigar este sentimento. “Agora eu vejo-me a fazer trabalhos e, de vez em quando as minhas amigas dizem, não querem fazer reunião só porque sim, só porque estamos em confinamento.” (EASC2F).

### Adaptação dos/as docentes face ao ensino

Todas as estudantes são unânimes em afirmar que a maioria dos/as docentes tiveram uma boa capacidade de adaptação face aos desafios colocados pelo contexto pandémico. Consideram que os fatores mais determinantes para o sucesso desta adaptação dizem respeito aos fatores professor/a e natureza da UC. Relativamente ao primeiro fator as estudantes salientam as características do/a docente no que diz respeito à sua capacidade de organização e disponibilidade para apoiar os/as estudantes, entre outras, tal como é evidente no seguinte excerto: “acho que o problema tem a ver com a capacidade de organização e também com a capacidade de saber adaptar-se ao contexto em que está a dar as aulas.” (ELEB3F). No que diz respeito ao segundo fator, a tipologia das horas (prática, teórico-prática, etc.) das UC foi também invocada como um aspeto relevante nas possíveis adaptações realizadas pelos/as docentes.

### Preocupação dos estudantes face às práticas profissionais

A maioria das estudantes demonstraram preocupações em relação ao impacto da pandemia no seu processo formativo, em particular, ao nível das práticas profissionais. Em grande medida, a experiência vivenciada no ano letivo anterior no âmbito dos estágios criou alguma ansiedade. Apesar de terem sido reportadas situações diversas, desde práticas profissionais praticamente



inalteradas a práticas que levaram uma reformulação total (“o meu estágio foi destruído, foi arruinado” (EMAC2F)), a perspetiva para os estágios em 2020/2021 é comum a todas as estudantes. É notório que as estudantes estão mais recetivas para modalidades de estágio mais flexíveis, embora reforcem que essas adaptações têm consequências profundas no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na imersão no mercado de trabalho (“Porque vamos para o terceiro ano quase sem ter tido nenhuma experiência de estágio. Não faço ideia como é que eu faço um relatório de estágio, um relatório de observação, não sei, nunca fiz e, pronto” (EEB2F)).

## Discussão

A pandemia COVID-19 obrigou à reconfiguração, entre outros aspetos, das aprendizagens, das vivências e das práticas educativas nas IES. Contudo, os estudos desenvolvidos em Portugal acerca do impacto da crise pandémica no ensino superior têm-se circunscrito aos seus efeitos no decurso da primeira vaga de confinamento. Atendendo à dinâmica evolutiva da situação pandémica e às muitas transformações nas mais diversas esferas da sociedade dela decorrentes, são necessários estudos posteriores para aprofundar a compreensão sobre os seus efeitos, nomeadamente no ensino superior.

O presente estudo foca-se na perceção dos estudantes de uma Escola Superior de Educação sobre o impacto da pandemia no processo de ensino e aprendizagem e, de entre os resultados apurados, destacam-se as alterações nas interações sociais em contexto educativo decorrentes das medidas impostas pela IES para lidar com a pandemia. Já tendo sido ultrapassada a fase de ERE (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020), perspetivada como um período de limitação e constrangimento social em contextos educativos por parte dos estudantes (Seabra, Aires & Teixeira, 2020), estes apresentam agora uma visão onde coexistem aspetos positivos e negativos. Embora se registre a diminuição do número e da qualidade das interações entre pares, com eventuais consequências negativas para a socialização dos alunos e no seu bem-estar geral, os participantes aludem igualmente às consequências positivas e à reconfiguração das interações intra-turma, fator na génese de novos relacionamentos sociais, favorecendo a emergência de novas dinâmicas sociais nas turmas. Outro elemento relevante é a adoção de novas estratégias de interação pelas próprias discentes, com vista a diminuir o seu isolamento físico. Novas estratégias foram igualmente adotadas nas interações alunos-docente, com recurso a vários canais de comunicação, distintos dos anteriormente usados, não se verificando prejuízos na interação social reportada. Nesse sentido, não se registou a menor eficácia na esperada interação aluno-professor apontada no estudo de Freitas, Neves e Carvalho (2020).

Contrariamente ao identificado por Flores et al. (2021), em que os/as discentes elencam, entre as suas principais preocupações, a falta de apoio por parte dos/as docentes e a dificuldade



em responder às suas solicitações, no presente estudo regista-se uma avaliação positiva sobre a capacidade de adaptação dos/as docentes à nova realidade educativa vivida à luz da pandemia.

Esta perceção positiva decorre da capacidade de organização e disponibilidade dos/as docentes mas também da natureza da UC, aspetos que vem ao encontro de alguns dos resultados encontrados por Ferreira et al. (2020).

As maiores preocupações dos participantes deste estudo surgem associadas à incerteza reinante no seu processo formativo, em particular no âmbito do estágio. Este aspeto havia sido igualmente elencado no estudo de Seabra et al. (2020), onde os/as estudantes apontaram, entre os constrangimentos verificados na primeira vaga de confinamento (e.g., gestão de tempo, acesso à informação, excesso de trabalho, etc), a preocupação com os estágios e aulas práticas não fornecerem as aptidões necessárias para o exercício da profissão. Pese embora esta preocupação, os presentes resultados sugerem que a experiência anterior derivada da pandemia contribuiu para a aceitação de uma maior flexibilidade nos formatos de estágio, prenunciador do desenvolvimento da capacidade de adaptação que constitui uma competência fulcral no mercado de trabalho.

### Considerações Finais

Esta pesquisa exploratória, que faz parte de uma investigação de carácter mais amplo sobre o impacto da pandemia nos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior, sugere que após um ano sob a égide de um contexto pandémico subsistem diferenças face às práticas e vivências educativas no ensino superior registadas pré-pandemia. Não obstante ter sido aqui examinado um conjunto restrito de fatores na ótica dos estudantes, alguns dos aspetos identificados aquando da primeira vaga pandémica mantêm-se, como a preocupação central com a existência de um adequado processo formativo para o exercício da profissão, enquanto outros se alteraram, como uma perceção mais positiva acerca da capacidade de adaptação dos/as docentes face ao ensino atendendo aos constrangimentos colocados pelo contexto e o relacionamento interpessoal dos estudantes com os diversos membros da comunidade educativa, tendo sido adotados novos formatos e novas estratégias para fomentar interações sociais positivas.

Este estudo contribui para colmatar o hiato de conhecimento acerca dos efeitos mais recentes do contexto pandémico criado pela COVID-19 no ensino superior, uma vez que a literatura se circunscreve ainda ao impacto da pandemia durante/após a primeira fase de confinamento em Portugal. Ainda assim, os resultados devem ser tomados com alguma cautela dada a limitada amostra sob análise e as especificidades da IES, que condicionam a possibilidade de generalização. Nesse sentido, instamos à realização de estudos posteriores que permitam obter uma visão mais ampla e sustentada sobre o alcance das transformações ocorridas nos processos de ensino-aprendizagem nas IES devido à pandemia COVID-19.



## Referências

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, C. & Pontes, A. (2020). Algumas reflexões sobre o impacto da crise pandémica no Ensino Superior, 1-10, retirado de [https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/algumas-reflexoes-sobre-o-impacto-da-crise-pandemica-no-ensino-superior\\_vfinal.pdf](https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/algumas-reflexoes-sobre-o-impacto-da-crise-pandemica-no-ensino-superior_vfinal.pdf), acedido a 20 de maio de 2021.
- Castaman, A.S. & Rodrigues, R.A. (2020). Educação a Distância na crise COVID -19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9,(6), 11-18.
- Ferreira, A., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., & Mota, L. (2020). Covimpact: pandemia covid-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, 3(1), 7-16.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, e055001. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1)
- Freitas, A., Neves, A. & Carvalho (2020). Perceção de estudantes de Matemática sobre a aprendizagem a distância – um caso de estudo no contexto da pandemia COVID-19. *Indagatio Didactica*, vol. 12 (5).
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- OMS, Organização Mundial de Saúde (2020). Retirado de <https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>, acedido em 27 de maio de 2021.
- Seabra, F., Aires, L. & Teixeira, A. (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, 36, 316-334. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>
- Soares, A. Alves, A. & Teixeira, P. (2020). Perceção de estudantes de Matemática sobre a aprendizagem a distância – um caso de estudo no contexto da pandemia COVID-19. *Indagatio Didactica*, vol. 12 (5). 273-285.
- UNESCO (2020). 1.3 billion learners are still affected by school/university closures, UNESCO, Retirado de <https://en.unesco.org/news/13-billion-learners-are-still-affected-schooluniversity-closures-educational-institutions>. Acedido em 22 de maio de 2021.



Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?

## ESTÁGIO À DISTÂNCIA: UMA AVENTURA PEDAGÓGICA E DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

GOMES, Elisabete X.<sup>1</sup>; SILVA, Catarina V.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal; CICS-NOVA  
elisabete.gomes@ese.ips.pt

<sup>2</sup> Redbridge School  
catarinavsilva8@gmail.com

### Resumo

Apresenta-se uma reflexão sobre o ensino remoto de emergência vivido no quadro do primeiro confinamento decretado em março de 2020 e das medidas adotadas pelos Ministérios da Educação e da Ciência, Ensino Superior e Tecnologia. O seu objeto de estudo é a Unidade Curricular Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, do último semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB de uma instituição de ensino superior privada na região de Lisboa, no ano 2019/2020. O elemento central desta unidade curricular é o estágio em 1.ºCEB, o qual teve início presencialmente em fevereiro de 2020, tendo transitado, abruptamente, para o ensino remoto de emergência em meados de março, assim como os seminários de acompanhamento do estágio que decorriam na escola de formação. Com o objetivo de analisar os contributos desta interrupção para a compreensão dos modelos pedagógicos e curriculares usados na escola de formação e na escola cooperante de estágio, o artigo estrutura-se em duas secções principais: na primeira recuperam-se as interrogações e adaptações vividas no âmbito da organização e supervisão dos estágios; na segunda, apresentam-se as interrogações e adaptações vividas no decurso de um dos estágios que ocorreu no âmbito de um modelo pedagógico de referência – o HighScope. Em ambos os casos, constata-se a oportunidade de aprofundamento do conhecimento sobre o trabalho da educação na medida em que a inevitabilidade da distância fez emergir as mais fortes características do trabalho pedagógico, seja no 1º ciclo do ensino básico, seja no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. As considerações finais enunciam algumas interpelações que esta experiência traz para a formação inicial de educadoras/es e professoras/es.

**Palavras-Chave:** formação inicial docente; estágio; ensino remoto de emergência; HighScope no 1º ciclo do ensino básico.



## Introdução

O ponto de partida deste artigo é a vivência de uma situação ímpar em educação e especificamente na formação inicial de educadoras/es de infância e professoras/es do 1º ciclo do ensino básico. Perguntamo-nos: perante a situação pandémica vivida desde o princípio de 2020 e as consequentes medidas de confinamento e encerramento das escolas de todos os níveis de ensino, é possível dar continuidade ao trabalho da educação? É possível prosseguir com estágios em escolas que subitamente encerram? É possível manter os cursos de formação inicial em funcionamento?

Stake (2007) diz-nos que a função da investigação é sofisticar a contemplação do mundo e, partindo desta asserção, este artigo pretende descrever e analisar a história de uma escola de formação que decidiu prosseguir o seu trabalho durante o confinamento, que se viveu a partir de Março de 2020, como resposta à pandemia provocada pela Covid-19, isto é, em condições que não conseguia antecipar ou dominar. Perante a evidência de que, apesar de encerradas as escolas, o ensino parecia continuar, defendeu-se a relevância e pertinência de não interromper os cursos de formação – opção que deu origem ao objeto de estudo deste artigo: as condições em que se viveu o estágio em 1.º ciclo do ensino básico em confinamento.

O objetivo deste artigo é, assim, analisar os contributos da interrupção provocada pelo confinamento para a compreensão dos modelos pedagógicos e curriculares praticados na escola de formação e na escola de estágio, a partir do ponto de vista diferenciado das duas autoras: uma na fase de finalização da sua formação inicial e entrada para a profissão (fase de tateamento, segundo Huberman, 2000), e a outra na fase de finalização da sua dedicação a uma instituição de ensino superior privada e passagem para uma outra IES pública (fase de diversificação, segundo o mesmo autor).

A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa (Alves & Azevedo, 2010; Stake, 2007), apresenta-se uma reflexão partilhada, com base em dois estudos realizados anteriormente: Silva (2020) e Gomes, Matos e Montiel (no prelo). Começamos com uma descrição dos acontecimentos a partir da perspetiva de cada autora, para, em seguida evidenciar os contributos e elementos de reflexão para a formação inicial de professoras e educadoras de infância.

## História da interrupção do curso das coisas

Em março de 2020, a Covid-19 foi considerada uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde. O estado de emergência impôs-se em vários países do mundo, incluindo Portugal (Decreto do Presidente da República nº 14-A/2020, de 18 de março de 2020). O Conselho de Ministros definiu, e publicou no dia 12 de março de 2020, um conjunto de medidas extraordinárias de



resposta à situação extrema de saúde pública, entre as quais o encerramento das escolas de todos os níveis de ensino. Numa nota de esclarecimento produzida pelo Gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no dia 13 de março de 2020, informa-se que a suspensão diz respeito às atividades com presença de estudantes e professores e que “devem ser promovidos todos os esforços para estimular processos de ensino-aprendizagem à distância, mantendo as atividades escolares através da interação por via digital entre estudantes e docentes” (disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/covid-19-avisos>). Seguiu-se, ainda, e do lado do Ministério da Educação, a retoma das atividades letivas em regime de ensino remoto de emergência – conforme o Decreto-Lei nº14-G/2020, de 13 de abril de 2020, que estabelece as medidas de exceção para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

Perante este cenário e toda a sua dinâmica emergencial, desmultiplicaram-se as perguntas e respostas de todas as escolas de todos os níveis de ensino, o que é visível pela intensidade das publicações mais e menos formais sobre este tema, seja em jornais, revistas, redes sociais, associações profissionais, e organizações transnacionais.

Este questionamento colocou-se intensamente na coordenação e na equipa docente do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da instituição do ensino superior privada aqui em análise (veja-se, também, Gomes, Matos & Montiel, no prelo). No âmbito da reflexão que aqui trazemos, algumas questões se tornam particularmente centrais, a saber:

- Podemos permitir que estudantes finalistas de um mestrado em ensino possam terminar a sua formação inicial em dinâmicas desconhecidas de todos e sem fim à vista?
- Devemos interromper os estágios e esperar que a vida regresse ao ritmo e às características “normais” para então terminar a formação?

### **A desocultação da pedagogia e a assunção da autonomia e do ensino superior**

Há mais de um século atrás, John Dewey publicava o seu credo pedagógico e afirmava:

Creio, assim, que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida. Creio que a escola deve representar a Vida presente – vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, no seu bairro ou nos espaços de recreio. (Dewey, 1995, tradução livre)

No confronto com todas as dificuldades vividas com a interrupção gerada pelo confinamento, lembramo-nos destas palavras de Dewey para defender que as escolas não podem isolar-se da vida tal como ela acontece, com todas as imprevisibilidades, riscos e angústias. Incorporamos esta ideia que, por vezes, parece dirigir-se apenas à educação das crianças, e,





fazendo a apologia do isomorfismo entre a formação inicial docente e a educação das crianças, mantivemos os estágios a funcionar. Optamos por nos colocar na posição de, com as estudantes e em equipa, pensar os factos que marcavam e condicionavam a vida de todos, e assim incorporar esta radicalidade na formação inicial.

O regime jurídico das instituições de ensino superior afirma que estas gozam de autonomia científica, pedagógica e cultural (Lei nº 62/2007, art. 11º) e, em conformidade com as medidas excepcionais definidas em Conselho de Ministros e com as posições oficiais do Ministro do Ensino Superior, a opção foi manter os estágios em funcionamento, revendo as estruturas de apoio e toda a logística necessária. Foi desencadeado um conjunto de reuniões, auscultadas as/os estudantes e desenhado um plano de contingência curricular que estabeleceu regras de funcionamento e reorganizou algumas dimensões dos planos de estudos, de modo a responder à urgência e à vitalidade da situação.

Continuar como? Usando as plataformas digitais que permitem encontros síncronos entre as estagiárias e a equipa docente, mantendo os horários prévios; analisando e revendo todos os documentos orientadores do estágio (guiões, instrumentos de avaliação, contabilização do tempo); envolvendo as estudantes nas decisões a tomar; permitindo e dando sentido a situações e oportunidades de aprendizagem muito desiguais.

Que princípios pedagógicos no ensino superior, na formação inicial de professores, se tornaram ainda mais evidentes com o desenrolar desta experiência? Começamos por destacar a necessidade de tornar transparente a pedagogia dos professores de futuros professores (Russel & Flores, 2020), reforçando a dimensão dialógica do trabalho com as/os estudantes que são, de facto, adultos conscientes, críticos e capazes partilhar a dificuldade e a exigência da situação vivida. A autenticidade desta vivência partilhada alimentou a nossa crença na relação pedagógica no ensino superior, surgindo assim, de novo e sempre, o diálogo entre pessoas como fonte de aprendizagem, de ensino e de construção de conhecimento.

É assim que me faço presente na sala de aula (física ou online), é assim que reencontro a pedagogia da presença (Bárcena, 2012), no sentido em que a pedagogia não é algo que se tem, algo que tenha uma existência anterior e exterior à pessoa, mas antes algo que emana do agir humano numa situação específica de encontro – e afinal, esse encontro também pode ocorrer à distância. Emerge também a certeza da interrupção e da descontinuidade como dimensões do agir em educação (Larrosa, 2002; Biesta, 2010), como elementos a integrar nesta prática pedagógica emergente e, necessariamente, atenta: desisto, assim, da ideia de que posso garantir os resultados da minha ação pedagógica para me focar na própria ação e relação. Viver uma situação desconhecida e imprevisível permitiu-me regressar à convicção da igualdade das inteligências dos participantes, estudantes e professores (Rancière, 2010): acreditar nas estudantes e na sua capacidade de aprender, mesmo de aprender o que eu nem sempre conheço ou domino.



O estágio vivido no âmbito do Modelo Pedagógico HighScope em 1ºCEB:

A 12 de março de 2020, com a notícia do encerramento das escolas de todos os níveis de ensino foram várias as questões que me surgiram, enquanto estagiária prestes a concluir a minha formação, mas ainda a meio do meu estágio final. Os estágios iriam continuar? A escola cooperante iria aceitar continuar o estágio e integrar-me neste novo regime? Se sim, a partir de quando? Até que ponto iria ou não conseguir terminar o estágio e o curso naquele ano letivo? E com que qualidade? Como iria fazer uma intervenção plena (fase final do estágio) baseada na aprendizagem ativa e nos restantes princípios do modelo pedagógico HighScope? Seria possível mantê-lo em regime de ensino remoto?

Mais tarde, a 16 de março de 2020, quando as escolas retomaram a sua atividade letiva em modo remoto tive a confirmação de que o meu estágio iria continuar e, por isso, reuni com a professora cooperante de forma a tomar conhecimento de todos os detalhes relativos à transição para este regime de ensino, assim como das adaptações realizadas. Deste modo, não existiu uma interrupção significativa do meu estágio, tendo sido possível terminá-lo mais tarde dentro da data prevista. Quanto aos seminários da escola de formação, que acompanhavam os estágios, eles também continuaram de forma remota, permitindo-nos partilhar e refletir em conjunto, entre professores e estudantes, sobre as experiências de estágio desiguais que vivíamos.

### Questões levantadas pelo ensino remoto

Enquadrando, de forma breve, o contexto do estágio em estudo, o mesmo decorreu numa turma do 4ºano do 1ºCEB, na escola-modelo do Modelo HighScope em Portugal. Sendo este um modelo pedagógico originalmente destinado à Educação de Infância e existindo pouca bibliografia sobre o mesmo em português, tornou-se pertinente observar e refletir sobre a sua operacionalização no 1ºCEB. O grande objetivo desta análise e primeiro nível de reflexão era o de compreender quais as adaptações realizadas ao modelo HighScope neste contexto, ao nível dos cinco princípios gerais que enquadram esta abordagem educativa e que se apresentam na página seguinte, no diagrama “Roda da Aprendizagem” (Figura 1).

Na fase de transição do ensino presencial para o ensino remoto de emergência, surgiu um outro nível de reflexão, que pressupunha a análise da operacionalização do modelo pedagógico adaptado a este regime de ensino. Deste modo, para além de refletir sobre a operacionalização do modelo HighScope em 1ºCEB, tornou-se também necessário compreender a forma como este se poderia operacionalizar em ensino remoto, nesta valência.

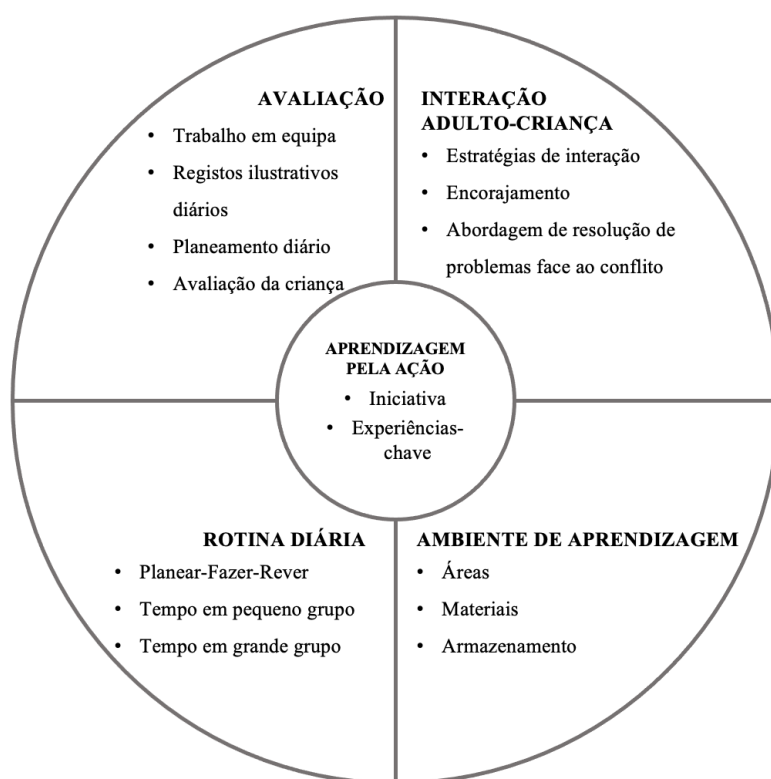


Figura 2 - Diagrama Roda da Aprendizagem  
Adaptado de Hohmann e Weikart, 2003 por Silva, 2020, p. 10

Começando pelo princípio mais central deste modelo – a Aprendizagem pela Ação – e, no que se refere ao meu primeiro nível de reflexão (a operacionalização do modelo HighScope no 1ºCEB), verifiquei desde logo uma diferença no que se refere ao tipo de atividades de aprendizagem ativa realizadas nas duas valências. Enquanto na Educação de Infância, as atividades de aprendizagem ativa consistem em “experiências-chave” organizadas por áreas do desenvolvimento adequadas a esta faixa etária, no 1ºCEB a aprendizagem ativa acontece através de atividades em “estações”. Estas atividades assemelham-se a “workshops” organizados em função dos conteúdos curriculares próprios deste ciclo de ensino. Tanto as “experiências-chave”, como as atividades em “estações” acontecem em torno dos cinco ingredientes da aprendizagem pela ação: materiais, manipulação, a tomada de decisão, a linguagem da criança e o apoio do adulto (Silva, 2020).



Aquando da transição para o ensino remoto surgiram algumas questões relacionadas com a possibilidade de continuar a propor este tipo de atividades e, se estariam, da mesma forma, presentes os cinco ingredientes da aprendizagem pela ação. E, se sim, com que qualidade? De que forma, por exemplo, o adulto conseguiria apoiar o aluno, remotamente?

Quanto ao Ambiente de Aprendizagem, este foi aquele que, logo de início, sofreu mais alterações. O ambiente de aprendizagem de cada um dos alunos mudou abruptamente, passando de uma sala de aula organizada por áreas de aprendizagem, materiais etiquetados e devidamente armazenados, para as casas dos alunos, que são naturalmente diferentes entre si e cuja disponibilidade de materiais é bastante díspar. Deste modo, outras questões surgiram, uma vez que a aprendizagem ativa pressupõe a utilização e manipulação de materiais. Por exemplo, que materiais utilizar? Como ajudar os alunos a organizar os materiais que têm disponíveis, assim como o seu novo espaço de aprendizagem?

Relativamente à Rotina Diária, a questão mais imediata refere-se à carga horária de aulas remotas. Quanto tempo por dia devem as crianças desta faixa etária estar em frente a um ecrã? O que podemos esperar de um aluno que está do outro lado do ecrã, ao nível da sua concentração, envolvimento e motivação para a aprendizagem? Outra das questões relativas a este princípio acontece em torno de alguns tempos específicos deste modelo pedagógico. Como organizar, remotamente, momentos que incluam o ciclo Planear-Fazer-Rever? Como organizar momentos de tempo em pequenos grupos entre os alunos?

Sobre outro dos cinco princípios do modelo HighScope – Interação Adulto-Criança – que estratégias de interação utilizar agora, à distância? Qual a qualidade das interações estabelecidas e como pode o adulto apoiar e encorajar o aluno? Existirão conflitos entre crianças, à distância? E que tipo de conflitos? Continuará a ser necessária a abordagem de resolução de problemas face ao conflito, característica deste modelo pedagógico? Até que ponto serão afetadas as interações e as relações entre as crianças?

Por último, acerca dos vários tipos de Avaliação realizada, a avaliação dos alunos e a do modelo pedagógico em ação, o que avaliar e como avaliar? Poderá ser mantido o mesmo nível de exigência? Como fazer registos ilustrativos diários dos alunos, à distância? Como pode ser realizada a avaliação formativa, se deixou de ser possível observar os alunos ao longo do seu processo de aprendizagem e se apenas nos chegam os resultados das atividades propostas? Que tipo de feedback podemos dar aos alunos, com que qualidade e com que frequência?

Ao longo do tempo de estágio foram dadas respostas a algumas questões acima referidas. No próximo ponto apresento algumas das adaptações realizadas ao ensino remoto, ao nível das minhas intervenções enquanto estagiária e da escola cooperante na sua prática educativa, assim como das aprendizagens, relativas ao tema da minha análise, que daí emergiram.



## Adaptações ao ensino remoto e aprendizagens

Começando pelas atividades de Aprendizagem Ativa e tendo em conta que a transição para o ensino remoto aconteceu duas semanas antes do final do 2º período letivo, foram organizados “Menus de Estações”, com um conjunto de atividades distintas, cujo objetivo passava pela consolidação das aprendizagens realizadas ao longo do período. Cada “Menu de Estações” incluía cerca de oito atividades construídas de modo a irem ao encontro dos ingredientes da aprendizagem ativa. Elas variavam entre jogos, problemas, desafios, atividades de pesquisa, exercícios, investigações, recorrendo a materiais e sua manipulação e a diferentes possibilidades de registo ou de apresentação.

Para colmatar as desigualdades entre os Ambientes de Aprendizagem dos alunos foi criado um “kit casa” que consistia numa lista de materiais úteis e aconselháveis para as aulas remotas e para a realização das atividades propostas. Materiais de uso diário, de casa, reutilizáveis, mas também materiais de escrita (lápiz de carvão, lápis de cor, etc.). Com vista à organização dos mesmos e do espaço de aprendizagem, foi realizado um “workshop” remoto com as famílias sobre o assunto, onde foi aconselhado: ter um espaço de aprendizagem próprio e fixo dentro de casa, iluminado, tranquilo, com os materiais devidamente armazenados, em caixas ou em gavetas, por exemplo.

Quanto à Rotina Diária, o tempo de aulas remotas foi equilibrado com tempos autónomos para realização das atividades propostas. As aulas remotas incluíam sobretudo momentos em grande grupo, mas conforme o tempo foi passando, começaram a ser incluídos alguns momentos de atividades em pequenos grupos, graças à opção “salas simultâneas” existente na plataforma “Zoom” (plataforma utilizada para as aulas remotas).

A Interação Adulto-Criança acontecia maioritariamente através das aulas remotas, nas conversas estabelecidas com os alunos e no encorajamento dado oralmente ao grande grupo, por exemplo. Mas também acontecia via e-mail, por onde os alunos enviavam as atividades concluídas e por onde o adulto enviava o seu feedback relativo ao resultado final dessa atividade. A abordagem de resolução de problemas face ao conflito não foi necessária, dada a diminuição da frequência das interações entre os alunos.

Ao longo do tempo, a Avaliação formativa começou a ser possível através de feedback individual escrito, dado pelo adulto via e-mail, aos resultados das atividades propostas realizadas pelos alunos, como referido anteriormente, assim como pelo questionamento oral do adulto nas aulas, pela participação dos alunos nas mesmas e através da correção de atividades em grande grupo, por exemplo.

Durante todo o período de aulas remotas questionei-me se seria possível manter um modelo pedagógico tão organizado e completo, como o HighScope, em contexto remoto. No



início, não imaginava ser possível fazer corresponder a realidade educativa que se vivia no início da transição para as aulas remotas com a exigência dos cinco princípios básicos que estruturam o modelo. Ao longo do tempo percebi que existiram alguns aspetos que o tornaram possível, assim como permitiram a finalização do meu estágio, entre os quais: a antecipação da escola cooperante, que se começou a preparar uma semana antes do fecho das escolas, prevenindo o eventual cenário de transição para as aulas remotas; a minha inclusão imediata nesse processo e nas aulas remotas; o facto de, na altura, todos os alunos terem a possibilidade de acesso a recursos tecnológicos; e, por fim, a faixa etária do grupo de alunos, que já lhes permitia uma certa autonomia na utilização dos recursos tecnológicos, assim como na realização das atividades propostas.

### Considerações e reflexões sobre a formação inicial de docentes

Ao longo do artigo, apresentamos uma vivência partilhada da interrupção provocada pelo confinamento entre março e junho de 2020. Em ambas as perspetivas, constatou-se a oportunidade de aprofundamento do conhecimento sobre o trabalho da educação, na medida em que a inevitabilidade da distância fez emergir condições tantas vezes naturalizadas, que se tornam invisíveis: a partilha de espaços e tempos (de cada aula, do ano e do curso) determinados pelos seus ingredientes, funções e objetivos; a presença simultânea e recorrente de um coletivo de pessoas; a espiral de diálogos em torno de objetos de estudo comuns; a delimitação dos materiais e das matérias em presença; a expectativa de conhecimento prévio e desigual entre professoras/es e estudantes (sejam crianças do 1º CEB e suas famílias, ou finalistas de mestrado).

Para a formação inicial de professoras e educadoras colocam-se questões que se tornaram ainda mais agudas perante cenários emergenciais. Destacamos: que autonomia têm e assumem as instituições do ensino superior na construção dos percursos de formação inicial de docentes? Que lugar existe para a autonomia e a pedagogia das/os professores do ensino superior? São múltiplas e poliédricas as respostas a estas questões. O estudo aqui apresentado permite-nos indicar e sublinhar a relevância de tomar decisões em diálogo, no interior de equipas docentes com alguma estabilidade e com um forte conhecimento do percurso de formação em que desenvolvem o seu trabalho. No entanto: que tempos, espaços e condições existem para este trabalho docente em equipa na carreira dos professores de ensino superior? Outro aspeto que se destaca relaciona-se com o lugar dos estágios ao longo da formação inicial. No caso em análise, o último estágio do mestrado era o sétimo vivido pelas/os estudantes ao longo da formação (5 estágios na LEB + 2 no MEPE1CEB); o estágio não era o culminar do curso, mas sim uma componente transversal na formação que assim se permitiu seguir o curso da história. Em linha com outros estudos (nomeadamente, CNE, 2015) sublinhamos a relevância de estágios precoces, transversais e



integradores que permitem enfrentar situações imprevistas com a certeza de que cada um deles não é a única nem a última oportunidade de aprendizagem em contexto.

### Referências bibliográficas

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Edits.). (2010). Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado. Caparica: UIED.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica a la impostura pedagógica. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 24, 25-57.
- Biesta, G. J. (2006). Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- CNE, C. N. (2015). Formação Inicial de Professores. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dewey, J. (1995). My Pedagogic Creed. Em G. Deledalle (org), Pédagogues et Pédagogies. Paris: PUF
- Gomes, E. X., Matos, A. I., & Montiel, A. ((no prelo)). Estágio à prova de distância. . Educação, Sociedade e Culturas.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. . Em A. Nóvoa (org), Vidas de professores (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Larrosa, J. (2013). Tremores. Escritos sobre experiência. Porto Alegre: Autêntica.
- Rancière, J. (2010). O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Mangualde: Pedago.
- Russel, T., & Flores, M. A. (2020). Fazer investigação self-study na formação inicial de professores: a importância de ouvir os alunos futuros professores. Revista Iberoamericana de Educación, 82, nº 1, 11-30.
- Silva, C. V. (2020). A operacionalização do modelo Highscope em 1º ceb: um estudo na escola-modelo em Portugal. Relatório da PES para obtenção do grau de mestre em EPE e ensino do 1º ceb. ISPA/ESEI Maria Ulrich. Lisboa.
- Stake, R. (2007). A arte da investigação com estudo de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.





Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?

## VAMOS SCRATCHAR JUNTOS?

TORRES<sup>1</sup>, João Vítor; FIGUEIREDO<sup>2</sup>, Miguel; GRÁCIO<sup>3</sup>, João; ROMANO<sup>4</sup>, Helena

<sup>1</sup> Centro de Competência TIC - ESE/IPS – joao.torres@ese.ips.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do IPS – miguel.figueiredo@ese.ips.pt

<sup>3</sup> Centro de Competência TIC - ESE/IPS – joao.gracio@ese.ips.pt

<sup>4</sup> Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Setúbal – hromano.prof.ese@gmail.com

### Resumo

Com o fecho das Escolas, em janeiro de 2021, os alunos ficaram em casa, sem aulas, por um período de duas semanas. Neste contexto, o Centro de Competências TIC da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal decidiu promover um curso de programação Scratch, totalmente a distância, para alunos dos 5.º e 6.º anos, com 12 horas de duração, tendo em conta a responsabilidade deste Centro de Competência, face ao desenvolvimento das competências dos alunos assim como da ocupação, com qualidade, dos seus tempos livres. Funcionou de 28 de janeiro a 4 de fevereiro de 2021, a um ritmo de duas horas de formação, em cada dia útil deste período. O trabalho foi desenvolvido de forma síncrona, deixando apenas alguns desafios que os alunos podiam resolver de forma autónoma, entre sessões. Os principais objetivos desta iniciativa foram (i) a divulgação da linguagem de programação Scratch e ainda (ii) testar metodologias de ensino a distância com alunos destas idades. Para avaliarmos a iniciativa, foram objeto de análise, para além dos registos dos formadores, os produtos realizados pelos alunos, um questionário de avaliação respondido pelos mesmos intervenientes e outro dirigido aos Encarregados de Educação. Os resultados obtidos foram muito animadores, tendo havido uma procura muito grande para o curso o que comprova o interesse e a necessidade deste tipo de proposta, confirmada pelo número de inscrições, que esgotou as 25 vagas disponíveis em poucas horas. Os alunos, oriundos de todo o país, conseguiram, na sua maioria, desenvolver os trabalhos propostos e criar um projeto original em grupo. As sessões tiveram momentos em que os alunos trabalharam em grande grupo e outros em que trabalharam em pequenos grupos, constituídos aleatoriamente e/ou de acordo com as suas afinidades, para desenvolverem algumas atividades e para a elaboração dos trabalhos finais.

**Palavras-chave:** Programação, Scratch, Autonomia, Formação a distância



## Introdução

O Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (CCTIC-ESE/IPS) tem promovido atividades educativas usando a linguagem de programação Scratch, desde 2010. Estas atividades passam, essencialmente, pela oferta de formação a professores e alunos. A formação para professores decorre em várias modalidades, tais como oficinas de formação, cursos ou ainda Ações de Curta Duração (ACD). A formação dirigida a alunos começou por ser realizada, de forma mais sistematizada, em turmas sinalizadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Setúbal (CPCJ), com o objetivo de motivar os alunos para a frequência escolar, estimular novas capacidades e competências para replicar, favorecendo a autoestima e responsabilidade. Os alunos formados integrariam e dinamizariam, posteriormente, um clube Scratch apoiando os colegas da escola na utilização desta linguagem de programação. A partir de 2016, esta metodologia de trabalho foi alargada a todo o país, através do projeto GEN10S, possibilitando assim chegar a milhares de alunos.

O projeto foi, no entanto, afetado a partir de março de 2020, com as medidas adotadas no âmbito do combate à pandemia Covid-19, que afetaram a vida normal das escolas.

Em janeiro de 2021, com o anúncio do fecho do espaço físico das escolas e interrupção das atividades letivas, o CCTIC propôs-se a testar a viabilidade da formação em Scratch de alunos dos 5.º e 6.º anos, totalmente a distância.

Neste artigo, começaremos por apresentar uma contextualização teórica. De seguida, faremos a descrição do modo de implementação do projeto para realizar a experiência, apresentaremos a metodologia adotada para o estudo sobre o modo como decorreu a formação, seguindo-se a apresentação dos resultados obtidos e, finalmente, algumas conclusões.

## Contextualização teórica

### *Pensamento computacional e programação*

Na década que começou em 1980, discutia-se a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. Na década seguinte, começou a falar-se na sociedade do conhecimento, uma vez que a informação só será útil, se for transformada em conhecimento (Resnick, 2008). No entanto, hoje sabemos que, com a velocidade a que o mundo muda, surgem problemas inesperados e que ter apenas conhecimento pode não ser suficiente para os resolver (Resnick, 2008).



Em 2006, Jeannet Wing (2006) introduz o conceito de Pensamento Computacional e defende que este deveria ser ensinado, a todas as crianças, a par da leitura, da escrita ou da aritmética.

Segundo a autora, Pensamento computacional envolve a resolução de problemas, a projeção de sistemas e compreensão do comportamento humano, baseando-se nos conceitos fundamentais da ciência da computação. Este estará, assim, ligado à capacidade de abstração e à decomposição de problemas complexos em problemas mais simples. Uma década depois, a autora constata que o desenvolvimento do Pensamento Computacional está a ser utilizado em universidades e escolas e que existem projetos nesta área, com grande dimensão (Wing & Stanzone, 2016). A nível europeu, o termo aparece referido cerca de meia centena de vezes, no documento “Rethinking education in the digital age” (European Parliament. Directorate General for Parliamentary Research Services, 2020), o que demonstra a sua atualidade. Também em Portugal, a partir de 2015, o projeto “Iniciação à programação no 1.º ciclo do ensino básico: linhas orientadoras”, levou o Pensamento Computacional, a programação e a Robótica a muitas salas de aula do Ensino Básico (Torres & Figueiredo, 2015).

Em 2007, Michael Resnick cria a linguagem de programação Scratch. Esta linguagem tem como objetivo principal ajudar a desenvolver a criatividade nos jovens, enquanto utilizam conceitos ligados ao pensamento computacional. A equipa de trabalho em torno do Scratch, no MIT, liderada por Resnick, denomina-se “The Lifelong Kindergarten group” defendendo que temos muito a aprender com o modo como as aprendizagens são feitas no jardim de infância. Assim, propõe uma Espiral Criativa, representada na Figura 1, que representa o modo como, no jardim de infância, as crianças constroem o conhecimento e que, com ferramentas como o Scratch, pode ser transferido para outros níveis de ensino (Resnick, 2007).

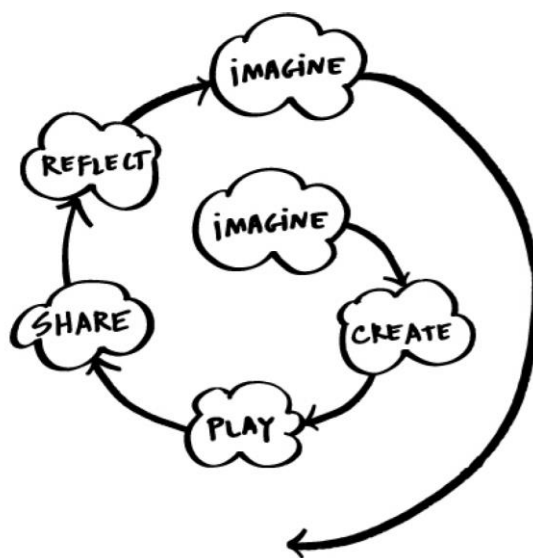


Figura 1 - Espiral criativa (Resnick, 2007)



## Ensino a distância

Na sequência da pandemia relacionada com a Covid-19, muitas foram as transições necessárias para que professores e alunos se mantivessem em contacto e para que, de algum modo, se pudessem continuar a desenvolver processos de ensino-aprendizagem. O distanciamento físico entre estes atores foi minorado com recurso a diversas tecnologias, destacando-se o software de videoconferência como forma síncrona de comunicação, que permite a utilização de áudio e vídeo, possibilitando a interação entre os diferentes participantes. De facto, o uso de câmaras e microfones, em tempo real, bem como a possibilidade de partilha de ecrãs, coloca os intervenientes numa situação bem próxima de uma comunicação face to face (Rodrigues, 2000). Os recentes avanços tecnológicos trouxeram, para professores e estudantes, uma forma muito simples de videoconferência com a qual se pode utilizar uma variedade imensa de meios para fornecer suporte, visualmente mais rico, para alunos isolados (Smyth, 2005). Não seria difícil, portanto, colocar numa situação de formação a distância, os professores e os alunos que estivessem interessados no curso de Scratch.

## O curso de formação

O curso de formação para alunos pretendeu alcançar alguns dos objetivos traçados para o Projeto GEN10S. Este projeto, onde o IPS é responsável pela definição de metodologias, formação de professores e implementação no terreno, tem financiamento da Google.org, em parceria com a Associação espanhola Ayuda en Acción e a SIC Esperança. Os objetivos do projeto são ensinar programação a crianças, promovendo a igualdade de oportunidades na área digital, reduzindo barreiras socioeconómicas e de género.

Este projeto envolveu, entre setembro de 2017 e julho de 2020, mais de 8000 alunos do 5.º e 6.º anos, de todo o país, e 1016 professores.



Tabela 1 - Número de alunos envolvidos no projeto (sexo e regiões)

Totais de alunos abrangidos (turmas **concluídas** no sistema no dia 16/07/2020)

Ver ano corrente

N	Distrito	Número de rapazes	Número de raparigas	Total
1	Açores	63	54	117
2	Aveiro	345	296	641
3	Évora	66	56	122
4	Beja	132	139	271
5	Braga	289	253	542
6	Bragança	159	121	280
7	Coimbra	164	151	315
8	Faro	224	191	415
9	Guarda	39	33	72
10	Leiria	133	134	267
11	Lisboa	782	684	1466
12	Portalegre	168	187	355
13	Porto	226	214	440
14	Santarém	193	166	359
15	Setúbal	1096	983	2079
16	Viana do Castelo	32	27	59
17	Viseu	160	137	297
<b>Total:</b>	<b>17 Distritos</b>	<b>4271</b>	<b>3826</b>	<b>8097</b>

Data:16/07/2020

Embora a formação fosse dirigida a alunos, os professores envolvidos receberam também uma formação de 4 horas e acompanharam ativamente o trabalho realizado pelos formadores do projeto, com os alunos nas suas aulas.

Desta forma, o curso “Vamos scratchar juntos!” decorreu durante seis dias consecutivos (duas horas diárias síncronas), totalmente online. Teve como principal objetivo averiguar da possibilidade de desenvolvimento de um curso, usando a linguagem de programação Scratch, com alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade, que pudesse servir de modelo para o Projeto GEN10S, agora na modalidade de formação a distância.

Aproveitando o facto de os alunos estarem em casa, durante 15 dias, abriram-se as inscrições no dia 25 de janeiro e, no mesmo dia, tínhamos já o curso completo, com 25 alunos selecionados (16 alunos do 5.º ano e 9 alunos do 6.º ano).

No que diz respeito à metodologia utilizada nas sessões, ela passou por apresentações realizadas pelos formadores (40 minutos no máximo), seguidas de trabalho de grupo, em salas Zoom separadas. Numa primeira fase, serviu para que os alunos se pudessem conhecer (grupos aleatórios) e numa segunda fase para que desenvolvessem projetos em conjunto, partilhando saberes e conhecimentos sobre o trabalho a realizar. Durante este tempo, os formadores passaram pelas diferentes salas, sempre que necessário, no sentido de orientar os alunos em



algumas dúvidas que tivessem ou para os ajudar na organização do trabalho propriamente dito (planificação, execução, avaliação).

Durante a realização dos trabalhos, os alunos tiveram sempre, como suporte, os materiais construídos no âmbito do Projeto GEN10S (Fichas de trabalho dirigidas e autoexplicativas).

No final de cada sessão, todos os grupos apresentavam o trabalho que tinham desenvolvido e na última sessão, depois de termos passado por diferentes possibilidades de programação com o Scratch, os alunos apresentaram um produto final original.

Quanto à origem dos formandos, ela foi muito díspar. Tivemos alunos desde Mirandela até Loulé, uns que já se conheciam (68%) e que se inscreveram em conjunto enquanto que outros tiveram conhecimento do curso e se inscreveram, no sentido de aprenderem a programar. Quando questionados se, depois do curso acabar, continuaram a manter o contacto, 45% dos alunos responderam afirmativamente.

No que diz respeito às razões que levaram os encarregados de educação a inscrever os seus educandos, estas foram várias: Mostrar outras coisas diferentes e interessantes; Aprendizagem de novos conteúdos; Ocupar o tempo, nesta altura de pandemia; Realizar aprendizagens no âmbito das TIC; Aprender mais sobre o Scratch; Aprender a programar; Desenvolver as competências digitais, confiança no Centro de Competência e nos formadores.

## Metodologia

Considerando que um dos objetivos desta experiência de formação online era saber como os intervenientes (alunos e encarregados de educação) a avaliavam, optou-se por uma metodologia mista, com predominância de dados quantitativos, recolhidos a partir de questionário com perguntas fechadas (Coutinho, 2014), incluindo também dados qualitativos, recolhidos em questionário com respostas a questões abertas, bem como aqueles que resultam da análise aos projetos Scratch desenvolvidos pelos alunos. Bogdan & Biklen, (1994), referem que o investigador qualitativo se preocupa mais com o processo do que apenas com o resultado, pelo que os dados qualitativos devem ser analisados e interpretados pelos investigadores, com a finalidade de compreender os episódios em investigação. Por outro lado, e no que diz respeito aos dados quantitativos, segundo Bell (2004, pp. 19-20), citado por Bento (2012), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”.

No que diz respeito à recolha de dados, foi utilizado o Google Forms para a construção e recolha de respostas a dois questionários online. Trata-se de uma ferramenta de uso muito simples que permite a recolha das respostas dos inquiridos, sejam repostas curtas para posterior



tratamento e análise de carácter quantitativo, sejam respostas a questões mais abertas, as quais terão uma análise qualitativa e interpretativa.

O questionário aos alunos foi aplicado logo após a formação realizada, em fevereiro de 2021. Foram obtidas 16 respostas, que corresponde a 66,6% do universo de alunos do curso.

Quanto ao questionário aos encarregados de educação, foi aplicado um mês depois de concluído o curso, em março de 2021, tendo sido recebidas 21 respostas (87,5%).

Refira-se que, durante o período de realização do curso, foram também aplicados dois questionários na plataforma Mentimeter, para que pudéssemos perceber como o curso estava a decorrer e a forma como os alunos se estavam a apropriar do Scratch.

## Resultados

No final do curso, como referimos anteriormente, os alunos preencheram um questionário, dividido em duas partes distintas: uma parte em que avaliaram a formação relativamente a 6 parâmetros (Consecução dos objetivos; Satisfação das expectativas; Interação com o formador; Clareza das exposições; Suporte logístico e Satisfação global) e outra parte onde referiram os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

No que diz respeito à primeira parte do questionário, os alunos deram uma pontuação média de 4.92 em 5, no que diz respeito ao decorrer do curso, como apresentado no gráfico abaixo.

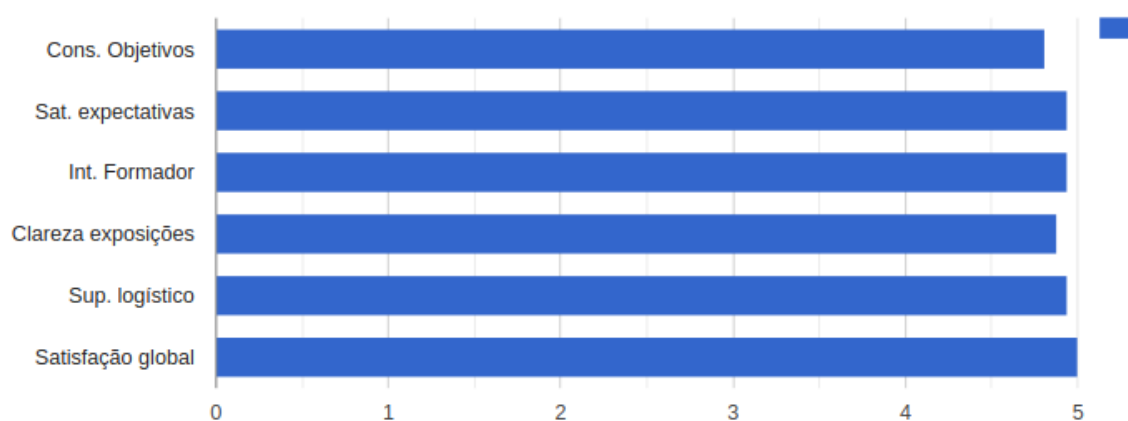


Gráfico 1 – Média de respostas (diferentes parâmetros)





Para além deste aspeto, analisamos também o número de respostas dadas, no que se refere ao parâmetro e ao valor atribuído por cada aluno, que apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 2 - Número de respostas dadas (parâmetro e valor atribuído)

Parâmetros/valor atribuído	1	2	3	4	5
Consecução dos Objetivos	0	0	0	3	13
Satisfação das expectativas	0	0	0	1	15
Interação com o Formador	0	0	0	1	15
Clareza das exposições	0	0	0	2	14
Suporte logístico	0	0	0	1	15
Satisfação global	0	0	0	1	15

Podemos verificar, através da análise da tabela, que os alunos atribuíram, em todos os parâmetros, os valores mais altos (4 e 5). Esta situação leva-nos a concluir que os mesmos gostaram bastante do curso, sendo que a maior parte dos alunos considerou que os objetivos foram atingidos, superando mesmo as expectativas iniciais. Por outro lado, referem que a interação com os formadores foi bastante conseguida, apesar de estarmos a falar de um curso totalmente a distância.

Como aspetos positivos, referiram: que tinham gostado muito; que tinham feito amigos; que o curso seria uma mais-valia para as aulas de TIC; que tinham ficado com uma noção do que era a programação; que os conteúdos abordados tinham sido muito interessantes.

Como aspetos a melhorar, afirmaram: que o curso deveria ter mais dias; que deveria ser presencial, não fosse a questão da pandemia, para conhecer melhor os colegas e os professores; que deveriam ter sido mais organizados e com mais regras, durante o trabalho de grupo.

Finalmente, através do primeiro Mentimeter usado, sensivelmente a meio do curso, que podemos ver abaixo, ficamos a perceber como o mesmo estava a decorrer.

Segundo os alunos, o curso estava a ser fantástico, divertido, interessante, criativo, engraçado, educativo e desafiante.



Go to [www.menti.com](http://www.menti.com) and use the code 8455 8187

## Este curso está a ser...

Mentimeter



Figura 2 - Mentimeter utilizado

No que diz respeito ao segundo Mentimeter utilizado, os alunos deram a sua opinião sobre a linguagem de programação Scratch. Referiram que era interessante, divertida, educativa, criativa, desafiante, incrível e para alguns alunos, era mesmo um mundo novo.

Relativamente à análise sobre os produtos realizados pelos alunos, durante o desenvolvimento do curso (projetos Scratch), podemos verificar que os mesmos estão com qualidade semelhante aos desenvolvidos no âmbito do projeto GEN10S, que contam com 15 horas de formação presencial e com o acompanhamento físico de professores Scratch. Esta situação parece indicar que, mesmo a distância, os alunos trabalharam em grupo e com autonomia. Para este facto, terá sido bastante importante a metodologia adotada para o curso, na qual os grupos deviam, em cada sessão, realizar um pequeno projeto com os contributos dos vários elementos do grupo.

No que diz respeito aos encarregados de educação, foi também realizado um questionário, onde foi pedido que os mesmos avaliassem o curso, numa escala de 1 a 5. Podemos ver, através da tabela abaixo, as pontuações atribuídas, relativamente aos diferentes níveis disponibilizados.



Tabela 3 - Respostas dadas (por nível)

Níveis	1	2	3	4	5
Número de encarregados de educação	0	0	0	4	15

Assim, verificamos que a maior parte dos encarregados de educação avaliaram o curso de forma muito positiva, o que nos leva a concluir que o consideraram bastante útil e adequado para os seus educandos

Esta nossa conclusão tem também por base os aspetos positivos referidos pelos mesmos: os conteúdos foram ao encontro da idade e dos conhecimentos dos alunos; permitiu o desenvolvimento e exploração de ferramentas com aplicação em ambiente educativo; a modalidade online foi interessante, uma vez que criou uma rede de aprendizagem a nível nacional e, finalmente, melhorou a capacidade de trabalhar em equipa, de forma autónoma.

Como aspetos a melhorar, responderam: que deveria ter existido mais tempo para o trabalho de grupo e um maior acompanhamento, antes da apresentação final; que este tipo de cursos, para estas faixas etárias, deveria ser mais fomentado e que deveriam existir, no futuro, edições mais avançadas.

Outro dos grandes objetivos, com este curso, era que os alunos continuassem, após o seu término, a desenvolver projetos em Scratch e isso foi atingido uma vez que 62% continuaram a fazê-lo, segundo o inquérito realizado.

Finalmente, pretendíamos que os alunos aprendessem a trabalhar em grupo, criassem laços e comunidades de aprendizagem, continuando a comunicar entre si e isso aconteceu, em 55% dos casos.

## Conclusões

Após todo o trabalho realizado e com base nos dados que obtivemos, podemos afirmar que este curso cumpriu a maior parte dos objetivos a que se propôs, aquando da sua idealização e construção.

Foi possível desenvolver o curso totalmente a distância, com recurso a metodologias ativas de aprendizagem. Os alunos conseguiram programar, trabalhar em grupo e apresentar um trabalho original, realizado em Scratch.



Para além disso, através das respostas dadas pelos encarregados de educação, podemos afirmar que os alunos continuaram a trabalhar, para além das horas destinadas ao curso, criando grupos de WhatsApp ou em salas Zoom dos pais, no sentido de continuar a desenvolver competências de utilização do digital e de trabalho em parceria.

Por outro lado, ao analisarmos a avaliação realizada pelos alunos e pelos encarregados de educação, verificamos que ficaram globalmente satisfeitos com o curso.

Assim, podemos concluir, respondendo à pergunta introdutória e que serve de base ao nosso título, que é possível realizar cursos Scratch, totalmente a distância, com jovens desta idade e que é possível “scratchar” juntos, mesmo não estando no mesmo lugar físico.

## Referências

- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora.
- COUTINHO, Clara Pereira – Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. 2.ª edição-reimpressão. Coimbra: Almedina, 2014. 421 p. ISBN 978-972-40-5137-6
- European Parliament. Directorate General for Parliamentary Research Services. (2020). Rethinking education in the digital age. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/84330>
- Fundación AYUDA EN ACCIÓN <https://ayudaenaccion.org/ong/proyectos/espana-portugal/portugal-nuestro-trabajo/>
- Projeto GEN10S. (2017). <http://genios.org.pt/>
- Resnick, M. (2008). Cultivando las semillas para una sociedad más creativa. Actualidades Investigativas en Educación, 1(8), 409–4703.
- Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. Proceedings of the 6th ACM SIGCHI Conference on Creativity & Cognition - C&C '07, 1–6. <https://doi.org/10.1145/1254960.1254961>
- Rodrigues, Eloy. (2004). O papel do e-formador. In DIAS, Ana Augusta Silva; GOMES, Maria João, coord. – “e-Learning para e-Formadores”. Guimarães: Tecminho, 2004. ISBN 972-8600-15-1. p. 73-98. <http://hdl.handle.net/1822/6412>
- Smyth, R. (2005). Broadband videoconferencing as a tool for learner-centred distance learning in higher education. British Journal of Educational Technology, 36(5), 805–820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00499>.
- Torres, J. & Figueiredo, M. (2015). Iniciação à programação no 1.º ciclo do ensino básico: linhas orientadoras. [https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Programacao/IP1CEB/linhas\\_orientadoras.pdf](https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Programacao/IP1CEB/linhas_orientadoras.pdf).



Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Wing, J. M., & Stanzione, D. (2016). Progress in computational thinking, and expanding the HPC community.

*Communications of the ACM*, 59(7), 10–11. <https://doi.org/10.1145/2933410>



**Outros modos de exercer a profissão: o que aprendemos com o ensino remoto?**

## “ZOOMDRAMA”: A UTILIZAÇÃO DO SOCIODRAMA COMO METODOLOGIA DE ENSINO EM TEMPOS DE CONFINAMENTO

LIMA-RODRIGUES, Luzia Mara

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal & Instituto de Educação –  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. luzia.rodrigues@ese.ips.pt

### Resumo

Este artigo apresenta o relato de diversas experiências com a utilização do Sociodrama como metodologia de ensino no ensino superior, ocorridas durante a Pandemia do Sars-CoV-2. Trata-se de aulas realizadas na plataforma Zoom, nos anos letivos de 2020 e 2021, em Unidades Curriculares de cursos como o Mestrado em Administração e Gestão de Escolas, a Pós-Graduação em Educação Especial, a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e da Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, bem como do Mestrado em Educação Especial e Doutoramento em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O Sociodrama é uma metodologia de aprendizagem baseada na ação, onde uma temática é dramatizada pelos participantes de uma aula ou sessão, com objetivos como: apresentar um conteúdo em estudo; conhecer o nível de compreensão dos alunos sobre um dado assunto; desenvolver o papel profissional dos estudantes; aprofundar a reflexão sobre uma temática; avaliar a aprendizagem dos estudantes. Por ser uma metodologia ativa e expressiva, melhora a interação entre alunos e entre estes e o professor, cria ambientes de aprendizagem positivos e pró-ativos, estimula a criatividade e a resolução coletiva de problemas, além de favorecer a que o aluno expresse o seu saber de formas mais variadas. Espera-se que este relato contribua para o aprimoramento de práticas docentes no Ensino Superior.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem Baseada na Ação; Métodos Ativos: Formação de Professores: Ensino Remoto de Emergência; Pandemia de Covid-19.



## **“Zoomdrama”: a utilização do Sociodrama como metodologia de ensino em tempos de confinamento.**

### **O Sociodrama**

O Sociodrama é uma metodologia ativa e expressiva de Aprendizagem Baseada na Ação. Conta com centenas de técnicas próprias que permitem ao diretor da sessão – no caso, o professor – o manejo intencional das cenas, para se atingir um determinado objetivo. Uma sessão de Sociodrama, quando aplicada ao contexto de sala de aula, segue uma sequência didática que começa com um “aquecimento”, segue-se o cerne da aula com uma “dramatização” e o encerramento é feito com a “partilha” de aprendizagens e reflexões entre todos os participantes (professores e alunos). A aula tem como instrumentos:

- 1) o professor,
- 2) a turma,
- 3) o espaço físico onde se passa a dramatização (equivalente ao palco, num teatro),
- 4) o tema protagónico ou assunto a ser abordado, e pode ou não ter
- 5) o ego-auxiliar ou aluno que é escolhido pelo professor para o ajudar na aplicação de uma ou mais técnicas sociométricas (Lima & Liske, 2004).

Em se tratando de Ensino Superior, esta metodologia pode ser utilizada para introduzir um conteúdo programático de uma Unidade Curricular, como, por exemplo, a dramatização de uma cena que se passa entre um professor do ensino básico e um aluno com uma dificuldade de aprendizagem, para depois a cena ser utilizada para abordar a caracterização de dificuldades de aprendizagem ou a intervenção psicopedagógica em contexto de sala de aula.

Permite ao professor conhecer o nível de compreensão dos alunos sobre um determinado assunto quando um conceito é explorado por meio da ação dramática. Neste caso, é possível dividir os alunos em dois grupos: um grupo cria uma cena de exclusão na escola, outro cria uma cena de inclusão. Estas dramatizações oferecem dados sobre o que os alunos pensam ou já experienciaram sobre inclusão/exclusão e a fundamentação teórica passa a ter uma base concreta e vivida pelos alunos, para ser clarificada a partir de então.

Estas mesmas dramatizações do exemplo anterior, construídas no momento e de forma quase espontâneas, recebem a interferência do professor que vai utilizando técnicas sociodramáticas, modificando as cenas para aprofundar a reflexão acerca da temática em desenvolvimento. É possível congelar uma cena em andamento e pedir para a turma dizer, em voz





alta, o que o aluno com dificuldade de aprendizagem está a pensar sobre a forma como o professor o está a tratar, ou parar a cena e pedir para professor e aluno inverterem o papel, de tal forma que o mesmo estudante assuma duas personagens, vendo a situação segundo os dois pontos de vista: enquanto “professor” e enquanto “aluno com dificuldade”.

Daí não ser difícil considerar que o Sociodrama permite desenvolver o papel profissional dos estudantes, sobretudo com a utilização de uma das suas técnicas mais conhecidas: o role-play. Neste caso, a simulação de situações que poderão ser realmente vividas pelos estudantes do Ensino Superior, quando em desempenho da sua profissão, oferece aos estudantes a possibilidade de desenvolver competências profissionais de diversa ordem, desde competências instrumentais até competências socio emocionais e interpessoais.

Para avaliar aprendizagens dos estudantes, o Sociodrama é uma metodologia que permite ao estudante demonstrar o seu saber ao professor de uma forma mais complexa do que exclusivamente de forma escrita ou oral. Quando um estudante ou um grupo constrói uma imagem com o corpo, com movimento e com diálogos, que represente “os riscos da utilização da punição como estratégia para a diminuição da frequência de comportamentos em sala de aula”, o que emerge aos olhos do professor provavelmente será rico em detalhes e em informação sobre o que os alunos apreenderam acerca deste conteúdo. Assim, o Sociodrama pode ser um valioso instrumento, complementar aos meios mais recorrentes de avaliação.

### **“ZoomDrama – um jantar de aniversário”: o exemplo de uma aula online pela plataforma Zoom, tendo o Sociodrama como metodologia.**

Passaremos a relatar um exemplo concreto de uma aula, onde a metodologia utilizada foi o Sociodrama. Esta aula ocorreu durante o período de confinamento ocasionado pela Pandemia de Covid-19 e, portanto, aconteceu em ensino remoto. Outras experiências com o Sociodrama no Ensino Superior durante a Pandemia já foram relatadas, como é o caso da utilização da Plataforma Google Meet, apresentada por Cord, Marques & Freitas (2021). No nosso caso, utilizamos a plataforma Zoom. Os alunos estavam no final do 1º ano de um curso do Ensino Superior, todos já se conheciam, estavam a aceder a plataforma por computadores e estava garantido que tinham possibilidade de conexão de áudio e vídeo sempre que necessário.

Os alunos também já tinham conhecimento das funcionalidades do Zoom utilizadas em aulas ativas, nomeadamente: ligar e desligar áudio e vídeo, renomear, ocultar participantes sem vídeo, entrar e sair de salas simultâneas e pedir ajuda ao professor enquanto estivessem numa sala simultânea.



Nesta aula, o conteúdo programático da Unidade Curricular em questão prendia-se com o conceito de Educação Inclusiva, cujas definições e principais conceitos haviam sido abordados em aulas anteriores. Uma Educação Inclusiva como uma educação de alta qualidade, para todos e para cada aluno, implicando na identificação e remoção de barreiras à presença, participação e aprendizagem de todos os alunos, dando principal atenção àqueles em risco de exclusão, marginalização e insucesso (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2020; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

### Aquecimento

“Sai do muro” é um bom aquecimento para aulas que trabalharão temas que têm dois lados dicotômicos ou antagônicos, como “inclusão-exclusão”. Os participantes seguram um papel branco com a mão esquerda e um papel colorido com a mão direita. O professor diz 2 palavras opostas e os estudantes devem escolher uma delas. Quem escolhe a primeira opção, mostra o papel branco, quem escolhe a segunda mostra o papel colorido. As opções foram:

- Verde ou maduro?
- Próximo ou distante?
- Antes ou depois?
- Rápido ou devagar?
- Pergunta ou resposta?
- Para cima ou para baixo?
- Começar ou terminar?

Para prosseguir diretamente para a dramatização, os alunos foram divididos em subgrupos de 6 estudantes, que assumiriam o papel de 3 casais. O professor passa a informar cada casal sobre as suas características:

- “Casal 1, vocês são um casal português ou que vive em Portugal. Têm um filho ou filha a frequentar o 5º ano de uma escola pública, e é a melhor escola de Portugal, claro! Foram vocês que escolheram a escola para este filho ou filha! É uma escola valores e práticas condizentes com o que se chama de ‘uma escola tradicional’”.
- “Casal 2, vocês são um casal português ou que vive em Portugal. Têm um filho ou filha a frequentar o 5º ano de uma escola pública, e é a melhor escola de Portugal, claro! Foram



vocês que escolheram a escola para este filho ou filha! É uma escola valores e práticas condizentes com o que se chama de ‘uma escola inclusiva’.

- “Casal 3, vocês não são portugueses. Mudaram-se para Portugal esta semana, têm um filho ou filha que vai para o 5º ano e estão a escolher uma boa escola para este filho ou filha.

Os três casais têm filhos que irão para o 5º ano em breve, estão numa festa de aniversário e, coincidentemente, sentaram-se na mesma mesa. As indicações dadas para o desempenho do papel de cada casal foram:

- O casal 3 não sabe onde irá matricular o filho ou filha. O papel deste casal, na dramatização, é fazer mil perguntas aos outros 2 casais, sem nunca “sair do muro”, ou seja, este casal nunca vai decidir por uma escola ou por outra.
- O papel dos casais 1 e 2 é tentar convencer o casal número 3 de que a escola onde o filho estuda é a melhor escola de Portugal e que, sem dúvida, o casal 3 deveria matricular o filho nesta escola.

## Dramatização

Cada aluno inventou um nome para o personagem que lhe correspondeu e renomeou a si próprio, no Zoom. Os alunos habilitaram também o recurso “esconder participantes sem vídeo” - este recurso permite criar uma ilusão de “palco”, pois passa-se a ver no ecrã do computador apenas os participantes com vídeos ligados (quem não faz parte da cena, desliga o vídeo). Conheciam também a opção de “clicar e arrastar” as janelas, de tal forma a poderem ordená-las conforme fosse necessário. Como iriam dramatizar que estavam numa festa, foram também buscar algum adereço que ajudasse a representar o seu personagem. Os adereços são importantes porque facilitam que as pessoas entrem melhor no papel que irão desempenhar, distanciando-se do que são e do que pensam na realidade enquanto pessoas, não enquanto personagens (Wiener, Adderley & Kirk, 2011).

Os subgrupos de 6 estudantes (3 casais, 1 de cada “tipo”) são então colocados em salas simultâneas do Zoom. Lá, dramatizam a conversa entre os casais, visto que estavam na mesma mesa de jantar da festa de aniversário. O professor percorre cada uma das salas para ver como vão as conversas, tirar algumas dúvidas técnicas que possam existir e “atear fogo” ao debate.

Depois de alguns minutos, é alterada a distribuição dos casais pelas salas simultâneas do Zoom. Numa sala são colocados os casais número 1 (com filhos em escolas “tradicionais”); noutra sala estão os casais número 2 (com filhos em escolas “inclusivas”), e na terceira sala, os casais indecisos. Os casais devem contar aos outros o que conversaram na mesa de jantar onde estavam



anteriormente. No caso dos casais 1 e 2, procurando fortalecer a boa opinião que têm sobre os valores e as práticas das escolas dos seus filhos. Os casais 3 devem analisar os argumentos que ouviram em favor e contra os dois tipos de escola e, com base na força destes argumentos, devem ponderar em que tipo de escola estão tendenciosos em matricular os filhos.

Alguns minutos depois, todos são trazidos de volta à sala principal para conversarem entre si, ainda como casais, personagens daquele jantar de aniversário. O professor pede aos casais indecisos que falem sobre o que ouviram, em que tipo de escola gostariam que os seus filhos estudassem e porquê. Depois, a palavra é passada aos outros casais.

Por fim, o professor pede a todos que abandonem os papéis que desempenharam na dramatização, que retirem os adereços e voltem a ser quem são: estudantes daquela Unidade Curricular.

### Partilha

Por se tratar de um grupo de alunos de um curso pós-graduado, o compartilhamento teve como foco a qualidade da argumentação, visto que o objetivo da aula era aprofundar conhecimentos e promover uma reflexão crítica sobre Educação Inclusiva. O Sociodrama foi utilizado como metodologia, como já afirmamos em outra publicação, para “provocar a Inclusão” (Lima-Rodrigues, 2017). Os alunos são convidados a analisar o que se passou nas dramatizações e a pensar sobre questões como: que argumentos são usados pelos pais da escola tradicional? E da escola inclusiva? Quais argumentos são encontrados com mais facilidade? E quais são os argumentos mais condizentes com a escola que queremos construir? Quais são os argumentos falaciosos de cada escola? E os argumentos melhor fundamentados? O que eu aprendi ou percebi com o papel que desempenhei?

Para finalizar, cada aluno produziu um breve texto com as aprendizagens e reflexões que emergiram desta aula.

### Algumas reflexões

Por ser uma metodologia ativa e expressiva que valoriza a Aprendizagem Baseada na Ação, o Sociodrama tem uma série de vantagens no Ensino Superior e mostra-se significativamente útil para a criação de uma dinâmica positiva de interação em contexto de Ensino Remoto Emergencial. O Sociodrama permite que haja uma melhora na interação entre alunos e entre estes e o professor, criando ambientes de aprendizagem inovadores e pró-ativos. Quando se pensa em “soft skills” – competências fortemente valorizadas nos profissionais da atualidade – vemos que o



Sociodrama estimula a espontaneidade e a criatividade, a imaginação e a resolução coletiva de problemas. Por fim, e sem esgotar de maneira nenhuma as suas contribuições, o Sociodrama favorece a que o aluno, por um lado, expresse o seu saber e, por outro lado, que entre em contato com o objeto de saber de uma forma mais complexa e variada do que em aulas expositivas não-dialogadas, onde o registo de comunicação, na grande maioria das vezes, é de um professor que fala, para os alunos que ouvem (Lima-Rodrigues, 2011).

Espera-se que este artigo seja uma pequena inspiração para o aprimoramento de práticas docentes no Ensino Superior.

### Referências bibliográficas

Cord, D., Marques, M. G. & Freitas, A. F. de. (2021). Sociodrama com estudantes universitários no context da Pandemia por Covid-19. *Revista Brasileira De Psicodrama*, 29(1), 60-64.

<https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/470>

Lima, L. & Liske, L. (2004). Para aprender no ato: técnicas dramáticas na educação. *Ágora*.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 22(3), 721–739.

<https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739>

Lima-Rodrigues, L. (2017). Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão!. *Revista Educação Especial*, 30(59), 709-722.

<https://doi.org/10.5902/1984686X28428>

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>

Lima-Rodrigues, L. (2011). Sociodrama, teacher education and inclusion. In R Wiener, D Adderley & K Kirk (Eds.), *Sociodrama in a Changing World*. UK: Lulu.

Wiener, R., Adderley D. & Kirk, K. (Eds.) (2011). *Sociodrama in a Changing World*. Lulu.



---

## *CARTAZ DE DIVULGAÇÃO*

---



Cartaz de divulgação



**SEMINÁRIO**



# Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais

▶ ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL

▶ **5 - 6 MARÇO 2021**

*online*

+ informações e inscrições em  
<http://projetos.esse.ips.pt/cief/>







Dar asas ao saber - Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais  
Atas do seminário



#### Contactos

Centro de Investigação em Educação e Formação

Campus de Setúbal IPS 2914-504 Setúbal

+351 265 710 800

cief@ips.pt

<https://investigacao.ips.pt/cief/>

Livro de Atas do Seminário

