



# ENCONTRO DO CIED

PRODUÇÃO  
DE CONHECIMENTO  
EM CONTEXTO

PROGRAMA  
e LIVRO DE RESUMOS

# PROGRAMA

## 24 DE NOVEMBRO

09h30 Sessão de abertura

Professora Carla Rocha - Presidente da ESELx

Professor José Cavaleiro Rodrigues - Pró-Presidente para Investigação, Desenvolvimento, Inovação e Empreendedorismo do Politécnico de Lisboa

Professora Maria João Silva - CIED

Professora Rita Friães - Comissão Organizadora

10h00 Conferência Plenária

"Os contextos de aprendizagem na formação dos profissionais da educação"

Carmen Rosa Garcia Ruiz, Professora da Universidade de Málaga

Moderação Maria João Hortas

11h00 Pausa

11h30 Comunicações paralelas

13h00 Pausa de almoço

14h30 Mesa redonda

"Investigação pela prática nas organizações socioeducativas"

Lia Araújo(ESEV), Joana de Sousa (Educadora de Infância) e Paula Gomes (Professora)

Moderação Dalila Lino e Bianor Valente

15h30 Pausa

16h00 Comunicações paralelas

## 25 DE NOVEMBRO

09h30 Mesa redonda

"Investigação cultural e artística pela prática"

Marta Menezes (Artista), Marisa Farto (Animadora Sociocultural) e Alix Sarrouy (NOVA FCSH)

Moderação Laurence Vohlgemuth

10h30 Pausa

11h00 Comunicações paralelas

12h30 Lançamento do e-book

"Do ensino remoto de emergência à inovação pedagógica em três Escolas Superiores de Educação em Portugal"

Encerramento com apresentação de conclusões

**Comunicações paralelas 1 | 24 de novembro, 11h30**

<b>Sala 1   Anfiteatro</b> Moderadora Ana Simões	
Adriana de Freitas Pardal	O Olhar tem vertigens
José Pedro Regatão e Mariana Viana PENSAR O DESENHO: INTERSEÇÕES ENTRE LINGUAGENS ARTÍSTICAS	
Susana Vidal	Paisagens ([em]corpos) violentos: a indisciplina da beleza nas práticas artísticas
<b>Sala 2   Sala 303</b> Moderadora Teresa Pereira	
Teresa Matos Pereira, Sandra Antunes, Kátia Sá, Joana Matos e Joana Ferreira	MAPEAR MEMÓRIAS: ENTRELACANDO ESCOLA, COMUNIDADE E ARTES VISUAIS
Sandra Antunes, Joana Ferreira, Joana Matos e Pedro V. Salido López	MAPEAR Y COMPONER CON LOS ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL LENGUAJE VISUAL. PARA A OBSERVAÇÃO DO(S) SENTIDO(S) DECORRENTES DA SUA LEITURA E O USO DAS SUAS POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS E COMUNICACIONAIS
Marisa da Silva Farto e Maria João Barroso Hortas	“Às Claras” Arte e Cultura na Comunidade
<b>Sala 3   Sala 306</b> Moderadora Joana Campos	
Joana Campos, Cristina Cruz e Laurence Vohlgemuth	Produção de conhecimento e evolução da formação em animação sociocultural na ESELX
Joana Barroso Hortas	O Museu como mediador na construção de conhecimento, dois caminhos possíveis no Museu Sporting
Sofia Gaudêncio e Cristina Barroso Cruz	ROUPA(S) COM HISTÓRIA(S)“NO MUSEU NACIONAL DO TRAJE: PROJETO DE INTERVENÇÃO EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL
Ana Sofia Passos, Abel Arez e Ana Gama	O Olhar, a Palavra e o Toque – O Impacto na na Intervenção de um Músico na Comunidade em Contexto de Lar de Idosos

**Comunicações paralelas 2 | 24 de novembro, 16h**

<b>Sala 1   Anfiteatro</b> Moderadora Clarisse Nunes	
Ana Simões	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM CONTEXTO: A PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA DE UM MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Rita Brito e Elisabete Cruz	A adaptação de crianças 0-9 anos à (nova) rotina escolar: testemunhos de pais, educadores de infância e professores do 1.º CEB
Lourdes Mata, Natalie Santos, Mónica Pereira e Ana Teresa Brito	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO(S) ESPAÇO(S), TEMPO E ROTINA NO JARDIM DE INFÂNCIA – SENTIMENTOS DE AUTOEFICÁCIA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA
Clarisse Nunes, Rita Friães e Dalila Lino	O PRACTICUM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ENQUANTO ESPAÇO-TEMPO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DOS ESTUDANTES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
<b>Sala 2   Sala 303</b> Moderador Alfredo Gomes Dias	
Teresa Matos Pereira, Sandra Antunes e Raquel Ventura	UM MAPA NA PALMA DA MÃO... PARA CARTOGRAFAR A MEMÓRIA DO LUGAR
Viviane Ferreira de Almeida	POR MARES AINDA POR NAVEGAR - A NARRATIVA DE VIAGEM COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA
Rebeca Guillén Peñafiel, Maria João Hortas e Alfredo Gomes Dias	INVISIBILIDAD A TRAVÉS DEL PAISAJE CULTURAL URBANO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA ESELX
Ricardo Coscurão	O PAPEL DOS CONTEXTOS TERRITORIAIS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA ANÁLISE SOBRE O ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
MARIA JOÃO BARROSO HORTAS	DIVERSIDADE CULTURAL EM CONTEXTOS DE 1.º CEB: QUESTÕES EMERGENTES PARA UMA DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS COMPROMETIDA COM A RENOVACÃO DA PRAXIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.
<b>Sala 3   Sala 304</b> Moderadora Eduarda Ferreira	
Eduarda Ferreira	DESENVOLVIMENTO DIGITAL DAS ESCOLAS: PRÁTICAS COLABORATIVAS
Emily Ellen Lima De Sousa, Elisabete Cruz e Fernando Albuquerque Costa	Referencial de Competências Digitais para Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: procedimentos de refinamento e validação
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz e Thiago de Souza Alves	Jogos digitais como possibilidade de lazer e aprendizagem para pessoas com paralisia cerebral
Elisabete Cruz, Emily Sousa, Fernando Albuquerque Costa	Os professores como “currículo designers”: atividades com tecnologias para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Beatriz Besada Filgueiras	LOS VIDEOJUEGOS Y LOS JUEGOS DE MESA: UNA FORMA DE APRENDER CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



<b>Sala 1   Anfiteatro</b> Moderadora Bianor Valente	
Joana Campos e Bianor Valente	CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO, COORDENAÇÃO E PARTICIPAÇÃO
Maria João Silva; Ana Gama; Bianor Valente	Melhorar a relação entre a Formação Inicial para a Docência e a Produção de conhecimento: Participação de turmas em sessões de World Café
Isabel Faria Alexandre e Diana Mesquita	A aprendizagem profissional docente no âmbito das tensões que emergem na escola no seu processo de aproximação a uma Organização Aprendiz.
Teresa Leite, Bianor Valente, Joana Campos	O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NUMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA – A PERSPETIVA DE ALUNOS E PROFESSORES

<b>Sala 2   Sala 309</b> Moderadora Rita Friães	
Sara Espadilha, Rita Friães e Miguel Mata Pereira	Intervenção Precoce na Casa da Praia: uma resposta às necessidades da Comunidade
Inês Morais, Ana Azevedo, Carina Reis, Isabel Fernandes e Marina Fuertes	Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche
Ana Rita Fanha Azevedo, Inês Morais, Carina Reis, Isabel Fernandes e Marina Fuertes	Projeto Tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e a pares, em crianças em idade pré-escolar
Gabriela Alexandra da Silva Leite e Isabel Maria Tomázio Correia	A percepção das famílias sobre os primeiros encontros com os profissionais de Intervenção Precoce na Infância

<b>Sala 3   Sala 304</b> Moderadora Margarida Rodrigues	
Alexandra Souza e Margarida Rodrigues	ESTUDOS DE AULA COM PROFESSORES DO 1.º CICLO: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DA MATEMÁTICA
Filipa Faria, João Pedro da Ponte e Margarida Rodrigues	REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA PARTICIPANTES NUM ESTUDO DE AULA
Joana Vicente dos Santos e Neusa Branco	Uso de estratégias de cálculo mental por alunos do 1.º ciclo na resolução de problemas em Matemática
Maria Gorete Ramos Fonseca e Fátima Alexandrino	“COELHOS E GALINHAS” - UM ESTUDO DE AULA NO 1.º CEB

<b>Sala 4   Sala 308</b> Moderador Paulo Maurício	
Paulo Maurício e Bianor Valente	INTEGRAÇÃO DO ESTUDO DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
Ana Leonardo, Bento Cavadas	CONCEÇÕES DE CRIANÇAS DO 1.º CEB SOBRE MICRORGANISMOS
Thiago de Souza Alves e Leila Franca Soares	Uso da Metodologia Ludocentrada para aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.
Nuno Martins Ferreira	Os passados no presente: o património na educação dos 6 aos 12 anos e na formação de docentes



# RESUMOS COMUNICAÇÕES

# Comunicações paralelas 1

## Sala 1



# O Olhar tem Vertigens: a Mediação Artística e Cultural na Construção de Conhecimento

**Adriana de Freitas Pardal**

Escola Superior de Educação de Lisboa

apardal@eselx.ipl.pt

## Resumo

A mediação artística e cultural constitui-se como uma prática que tem em vista ocasionar momentos libertadores da mente e do corpo, para experimentar e conceber obras de arte enquanto inícios de explicitação de qualquer coisa de singular e coletiva; almejando, nesse incitamento, um movimento para se aprender a ver mais, a interrogar mais, a sentir mais; e, nessa possibilidade de ressonância orgânica dos sentidos, a ter prazer.

Trata-se, pois, de uma operação instigante, que orienta a dinâmica do/a mediador/a - intérprete face à força e fluxos próprios das coisas e dos participantes na ação, a conduzir e a produzir uma relação viva e harmónica, de correspondências entre estes. Ora, tal implica que o/a mediador/a conceba um desenho (ainda que provisional) de um sistema de situações específicas que convide o/a participante a se envolver e a desvelar qualquer coisa num lugar de reunião, formado por um conjunto de movimentos particulares. A compreensão surge, desta maneira, através das interconexões estabelecidas entre aqueles/as que se implicam no movimento de decifração das relações estéticas e sociais geradas a partir das condições existentes.

A vitalidade da obra de arte pode ser traduzida dessa maneira. Conforme Tim Ingold, “ver uma obra de arte é juntar-se ao artista como a um companheiro de viagem, olhar *com* a obra à medida que ela se desenvolve no mundo, mais do que olhar *por detrás* dela para uma intenção original da qual ela seja o produto final” (2022, pp. 127, 128). O/a mediador/a, interprete e companheiro/a de viagem, orienta a sua ação, no decurso de suas operações, no sentido de um *modus operandi* de interação multimodal; como tal o desenho da ação de mediação, por si projetado, não é algo estanque, terminado. A generatividade da mediação é a própria vida animada que a constitui.

À vista disso, a mediação refere-se a uma operação, que produz, tal como uma obra de arte ou prática artística, modelos de sociabilidade, os quais provocam efeitos de maior ou menor abertura aos participantes. Como é o caso das obras de natureza relacional ou social, que têm no seu âmago estratégias de proximidade, tais como o encontro e o convívio casuais - em tempo real - que propõe a arte como performance ou acontecimento, (re)afirmando uma nova ordem relacional, dialética. Encontramos de forma sistematizada o levantamento de uma série de práticas contemporâneas assentes em espaços-tempos da troca e da negociação inter-humana e entre humanos e o mundo, designadamente nos trabalhos de N. Bourriaud, de 2009 e de G. Kester, de 2013, nos quais concebem a obra de arte como produto do trabalho humano, distante de um sentido transcendental, em que arte se perspetiva como um modo de comunicação com a divindade.

O estudo que se propõe tem como principal objetivo dar um contributo para a compreensão do papel da mediação artística e cultural, através de uma obra de arte ou de uma prática artística, na indução de modelos de sociabilidade.

Esta reflexão não constitui um produto de fácil caracterização no plano metodológico. Não se excluindo a sua eventual associação a um estudo etnográfico, seria forçado fazê-lo, dado não ter sido organizado nessa

perspetiva. É resultado de uma vivência individual sistematizada, assentando, no essencial, na experiência vivida da autora enquanto mediadora em instituições culturais e museus de arte, enriquecida pela interação daquela com a produção teórica de diversos investigadores que estudaram a temática da mediação artística e cultural.

A prática da mediação, percebida no sentido democrático, de coesão, corresponde a uma atividade de interpretação coletiva, em que uma pequena comunidade é convocada a atuar, de forma a(e)fetiva e dialógica, no interior de um espaço-tempo, de pulsão estética. Esse ato de relação propõe uma abordagem afirmativa e criativa da vida, que aponta para a evidência da singularidade e diversidade humanas (Torremorell, 2008). Compreende igualmente uma atitude perante a obra de arte enquanto vontade corporizada; solo de resgate para a vivência e a participação cognitiva e emocional, para a invenção de uma paisagem (co)imaginada, na qual, de modo móvel e vivente, se constroem sentidos. Este ato consciente dos saberes incorporados determina uma série de conexões entre elementos do conjunto da obra, composto por múltiplas forças e possibilidades. O papel do/a mediador/a - similar a de um/a educador/a ou artista social - é apoiar a descobrir essas forças e desenvolver a capacidade de escolha e de criatividade. O afeto que aí se coloca supõe uma confiança, que não é da ordem do auxílio do outro, mas do encontro.

A mediação nos museus de arte afigura-se como espaço social de encontro e de partilha conducente a um espaço de aprendizagem, como o do seminário, onde “o conhecimento se produz de raiz, em que todos os participantes estão diretamente implicados no seu advento, a ele assistem e nele intervêm quer como parceiros quer como autores” (Ó, 2019, p. 489). No centro de ambos os espaços (museológico e académico) encontra-se um objeto, evento para a perceção estética e investigação “científica” que se dá na arte de tradução.

Ora, a compreensão de um dado objeto, independentemente das formas de receção, de apropriação (de escuta estética e de análise racional), bem como das intensidades de vibração dos enunciados, refere não só o que está nos seus efeitos, mas aqueles que dele podem advir na sua extensão. O que nos remete para um sentido de ligação, de coexistência, em que o conhecimento se socializa e se transfigura; e, nessa imanência, que não é meramente de uma aproximação intelectual, há uma dimensão vivencial, na qual transcorrem ressonâncias corporais e estados afetivos próprios de um saber sensível; em que, conseqüentemente, o si, do sujeito, que aí vive e atua, se engendra. Relação fina de um “saber-bússola”, descrito pela filósofa Suely Rolnik (cf., 2022) como um saber do corpo, ecológico, pertencente à decifração de uma gama das forças vitais do ambiente. Tal como o fio da aranha, como nota ainda a autora, que sintoniza uma série de frequências vibratórias que produzem um efeito na qualidade da força da aranha; propriedade que orienta onde a aranha vai ancorar o fio e com que arquitetura ela vai tecer. Tal como o si, do sujeito, se constitui na escuta do ambiente a que pertence, que se dá de modo flexível e exploratório.

Da reflexão feita, tem-se em vista colher alguns resultados no tocante à valorização do papel da mediação a diversos níveis, e nomeadamente: no apoio à compreensão de que a aprendizagem estética assenta fundamentalmente na experiência diante das obras, no envolvimento prazeroso que emerge de uma relação sensível, afetiva e erótica (Duarte Jr, 2010), nas correspondências entre fluxos materiais e consciência sensorial (Ingold, 2022). E, no reforço da conceção de que “não há pensamento fora da relação” (Pardal, 2022:4), condição existencial e social que indica um ecossistema de saberes situados e socialmente construídos, conceção que encontramos no conceito “ecosofia”, de Félix Guattari (cf. 2001), que articula uma perspetiva ético-política entre os três registos ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana que direciona num sentido ético-estético que se afasta de antigas formas de participação religiosa, política, jurídica ou associativa. Em síntese, contribuir para a visibilidade do papel de pequenas comunidades que se formam nas galerias do museu de arte, na produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Mediação artística e cultural, museus de arte, singularidade e diversidade humanas.

## Referências

- Bourriaud, N. (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Duarte Jr, J.-F. (2010). *A Montanha e o Videogame: Escritos Sobre Educação*. Campinas São Paulo: Papyrus Editora.
- Guattari, F. (2001). *AS TRÊS ECOLOGIAS* (11ª ed.). (M. C. Bittencourt, Trad.) Campinas, Brasil: Papyrus.
- Ingold, T. (2022). *Fazer - Antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*. Petrópolis: VOZES.
- Kester, G. H. (2013). *Conversation Pieces - Community and Communication in Modern Art*. California: University of California.
- Ó, J. R. (2019). *Fazer a Mão por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Saguão.
- Pardal, A. (2022). No acontecer das práticas artísticas contemporâneas : Processos e significações de aprendizagens colaborativas. Portugal. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/54665>
- Rolnik, S. (8 de março de 2022). As aranhas, os guarani e alguns europeus - outras notas para descolonizar o inconsciente. Rio de Janeiro, Brasil. Obtido em 25 de julho de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=DfhBmflAdhM>
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.

# Pensar o Desenho: Interseções entre Linguagens Artísticas

**José Pedro Regatão**

**Mariana Viana**

Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa

[iregatao@eselx.ipl.pt](mailto:iregatao@eselx.ipl.pt)

[mmoreira@eselx.ipl.pt](mailto:mmoreira@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Promover o diálogo entre duas formas de expressão artística é contribuir para um entendimento interdisciplinar da arte, para além de esbater as fronteiras entre as disciplinas, suscita aproximações e intercâmbios. É comum observar diversos exemplos de interseções entre disciplinas artísticas, por exemplo, a dança e as artes visuais, o teatro e o vídeo, o cinema e o desenho. A contaminação entre estas linguagens, não só potencia o seu diálogo, como permite pensar a arte na sua aceção mais ampla.

Se é frequente a arte cinematográfica procurar inspiração na literatura, por meio de “adaptações” que reinterpretam e produzem uma narrativa própria com base numa obra de referência, em contrapartida, observa-se, também, o sentido inverso, existem outras disciplinas artísticas que partem do cinema enquanto fonte de evocação. É o caso das artes visuais que, não raras vezes, encara o cinema como recurso criativo e forma de questionamento do mundo. É na sequência deste pensamento que a nossa comunicação se consubstancia, isto é, de que modo podemos conceber e aplicar um projeto de desenho a partir de uma obra cinematográfica?

Na presente comunicação pretende-se apresentar os resultados de um projeto de desenho, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Desenho V (Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Eselx), que promoveu uma aproximação conceptual entre a o cinema e o desenho, como proposta de criação artística. Tendo como base a análise crítica e interpretação de três obras cinematográficas de géneros distintos: o “Farol” (2019) de Robert Eggers, “Melancolia” (2011) de Lars Von Trier e “O Meu Tio” (1958) de Jacques Tati, foi proposto aos estudantes o desenvolvimento de um projeto individual de desenho.

A metodologia de trabalho de projeto tem sido amplamente usada nas artes visuais, para além de promover uma relação dinâmica entre a teoria e a prática, “a metodologia de projeto está relacionada com uma visão interdisciplinar e mesmo transdisciplinar do saber” (Leite, Malpique e Ribeiro dos Santos, 1995, p. 77). Esta metodologia acarreta um plano de trabalho dividido em diversas etapas, que contemplam a concetualização, a planificação, a execução, a avaliação e a divulgação de resultados. Neste sentido, as sessões de trabalho organizaram-se num conjunto de procedimentos e tarefas com vista a responder a uma problemática e a obter um produto final.

Após o visionamento e o debate em torno dos filmes, em grupo-turma, os estudantes identificaram uma série de problemáticas abordadas em cada um dos filmes. A partir do debate de ideias e da reflexão conjunta sobre os diferentes conteúdos dos filmes, foi possível identificar um conjunto de temas: a loucura, o humor, a ansiedade, a modernidade tecnológica, o medo, a solidão, entre outros. Após a definição de uma base concetual para o trabalho, os estudantes teriam que desenvolver uma série de desenhos para serem instalados num espaço específico (270x400 cm). As quatro etapas do projeto individual de desenho contemplaram: (i) a

pesquisa e investigação de um conceito, (ii) a elaboração de estudos visuais exploratórios, (iii) a concepção e execução de uma série de desenhos, (iv) e a apresentação pública (com posterior integração numa exposição).

Tendo como orientação pedagógica um processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante, que promove a construção de conhecimento de forma ativa, participativa e autónoma, foi possível desenvolver uma identidade autoral baseada num pensamento próprio. Do ponto de vista do ensino do desenho conseguimos concluir, com base nas evidências, que este projeto foi um instrumento didático que favoreceu o ensino-aprendizagem do desenho. Ao longo das diversas etapas que constituíram o projeto, foi possível desenvolver competências técnicas, processuais e conceituais, que permitiram aos estudantes evoluir na prática do desenho. Com sentido metafórico ou literal, numa perspetiva formal ou informal, abstrata ou figurativa, cada estudante desenvolveu a sua expressão própria e autoral, tendo em vista a apropriação e aquisição de novos saberes.

#### Referências:

- Davidson, M. (2011). *Contemporary drawing: Key concepts and techniques*. Watson-Guption.
- Leite, E., Malpique, M & Ribeiro dos Santos, M. (1995). *Trabalho de projeto*. Edições Afrontamento.
- Maslen, M. & Southern, J. (2011). *Drawing Projects: An exploration of the language of drawing*. Black Dog Publishing.
- Rodrigues, A. (2003). *O que é o desenho*. Quimera.
- PHAIDON PRESS (2021). *Vitamin 3D: Today best in contemporary drawing*. Phaidon Press.
- Sawdon, P. & Marshall, R. (2015). *Drawing Ambiguity: Besides the line of contemporary art*. I. B. Tauris.

Palavras-chave: Desenho, Projeto, Artes Visuais, Cinema

# Paisagens ([em]corpos) violentos: a indisciplina da beleza nas práticas artísticas.

Susana Vidal

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

[svidal@eselx.ipl.pt](mailto:svidal@eselx.ipl.pt); [estampidaidal@gmail.com](mailto:estampidaidal@gmail.com)

## Resumo

### *Paisagens violentas: Corpos violentos*

Este artigo visa refletir sobre o funcionamento da estética do desastre / estética da catástrofe nas práticas artísticas contemporâneas. De como utilizar o belo para antever o horror. A possibilidade de a arte criar pontos de ligação com a realidade e de como permanece o conceito de indisciplina na arte actual. Quais são os desafios dos indisciplinados e os moldes, em que na nossa contemporaneidade, podemos falar da arte insubmissa.

Relacionar as artes performativas e a cultura visual, pondo de manifesto, a relação da violência nas práticas artísticas contemporâneas. O indisciplinar como uma fórmula estética nas práticas artísticas contemporâneas, onde entram em confronto a ética do artista e a sua relação com a produção e o poder.

Refletir sobre os processos de criação quando funcionam como uma declaração de guerra, onde a obra do artista transforma-se numa agressão contra a sociedade e o corpo do artista está em protesto. Castigar o corpo para desobedecer, auto lesionar-se para revoltar-se contra as lesões que causa o rol imposto desde a nascença, utilizar a violência poética como defesa da violência real. Abordar e trabalhar as questões da violência sem os preconceitos sociais nem baixo as questões éticas e morais preestabelecidas em contextos pedagógicos de educação artística. Expor como a violência e a catástrofe podem ser um *leitmotiv* dos processos de criação e ser motores poéticos.

### *E serei indisciplinado... as pequenas violências*

A partir da questão da indisciplina na criação artística como uma dissociação do normativo, o desprezo pelo indisciplinar surge associado a uma forma de soberbia do artista, ou como uma forma de diferenciação aos modelos académicos e de produção. Temos a ideia de indisciplina como uma negação a disciplina, que tem uma relação a submissão perante uma autoridade; mas também existe a ideia de indisciplina como sujeição a norma ou disciplina como matéria artística, humanística, cultural, social... e evidentemente, na experiência artística a ideia de indisciplina se relaciona com a ideia de rebelar-se contra a academia. A indisciplina também surge na sua relação com a violência como uma diferenciação estética. Levantar questões como: educar é um acto violento? Qual é o impacto da violência nos meus processos de criação? Recorre-se a violência na criação artística contemporânea como método, posicionamento político-social ou como provocação?

A criação é um mapa expandido que ultrapassa os corpos e que reflecte pensamentos, urgências e resistências. Toda a criação surge duma cartografia de referências que compõe mapas e paisagens que se canalizam durante o processo criativo. O pensamento que funciona na criação é poético, não é lógico, e a sua alógica adicionam-se os conhecimentos disponíveis nas práticas artísticas. Acrescentar que a produção artística é determinada por um contexto material (memórias e factores identitários), económicos, políticos e culturais. A violência poética consiste em fugir aos tópicos, em fugir a opinião geral, é tentar um pensamento que chegue até a emoção, é despir duma vida de compromissos e mediocridades, é não mentir, é ver além, é a ânsia do realizáveis, é a fome. Será preciso fazer obras inaceitáveis para o pensamento convencional e institucionalizado? A violência poética na arte é um acto de resistência contra a violência real. A violência poética é uma revolução e um posicionamento ético do artista.

A ideia de violência como um acto de beleza, a criação artística contemporânea em muitos casos se realiza com a ideia de criar uma violência bela ou de utilizar a violência como uma característica estética. O recurso a violência na arte contemporânea é uma das formas de resistência contra a ideia de beleza polida, Byung-Chul Han<sup>1</sup> afirma que o liso, o polido, a ausência de fendas é na atualidade identificado com o belo. Estas características sugerem um “excesso de positividade”. O que considerávamos naturalmente belo atrofiou-se no liso e polido da beleza digital, o polido não oferece resistência nem causa dor ou nos incomoda. Retirando a negatividade, a beleza, adormece a percepção deixando o observador num estado

---

<sup>1</sup> (Han, A salvação do belo, 2016)

anestesiado, o agradar impõe a paralisação, a experiência precisa da negatividade. A comunicação visual polida e impecável provoca um contágio sem distanciamento estético. A beleza esta presente no horror e na violência, só precisa da manipulação do artista para se tornar bela. Nas práticas artísticas atuais há uma admiração pela tragédia, pelo desastre e pôr poetizar a violência da realidade.

Quando hablo del anhelo por lo bello, ideal como objetivo fundamental del arte, que nace por un ansia por ese ideal, no estoy absolutamente sugiriendo que el arte deba esquivarse de la suciedad del mundo. ¡Todo lo contrario! La imagen artística es siempre una metonimia en qué alguna cosa es substituida por otra, lo menor en lugar de lo mayor. Para referirse a lo que está vivo, el artista lanza la mano a algo muerto; para hablar del infinito, muestra lo finito. Substitución...no se puede materializar lo infinito, pero es posible crear de él una ilusión: la imagen. Lo horrible y lo bello están siempre contenidos uno en el otro. (Tarkovski, 1998, p. 41)

A violência é um fenómeno *trans classista* e interseccional, que não aparece unicamente aonde há marginalidade e pobreza. Esta presente em vários espaços e sectores sociais, numa grande diversidade de formas e com diversas intensidades na sociedade contemporânea, está constantemente nos médios de comunicação e de informação, fazendo parte do nosso quotidiano e vulgarizando-se.

Na ação artística a violência instala-se em uma espécie de reestruturação simbólica, emocional, expressiva e estética, onde os imaginários e as identidades se modificam e enfocam essa crueldade como um acto poético. A arte permite uma reeducação e reorientação da violência inata ao ser humano. A violência da realidade, seja a atrocidade extrema duma guerra ou a brutalidade dentro de casa, pode ser motor para a criação artística. Ao longo da história da arte a violência era utilizada como um motor poético e com um sentido estético, mas também como um posicionamento ético do artista perante a sua realidade externa e interna. A fascinação pela beleza é possível, mas também pelo horror, a maldade, o desastre e a loucura, estas produzem a mesma adição que a beleza e provocam um apego, por vezes maior, do que oferece a beleza.

Teoria política e prática performática são colocadas em diálogo para discutir os paradoxos que resultam do cruzamento desses dois modos de desaparecimento: um desaparecimento ativo, considerado como tática de resistência, e um desaparecimento forçado, fruto da negação violenta da individualidade, do nome, da vida e da memória. A dialéctica da presença e da ausência fazem parte da natureza da arte como representação. A performance evoca o ausente através da presença (no presente) de corpos e coisas que representam, com palavras, imagens e sons, o que não está. A discussão inerente ao conceito mesmo de representação: o acto puro sem espectáculo e sem corpo; e do outro lado o acto radical, o performativo, da vivência no presente.

### ***Corpos em guerra***

Durante os processos de criação tenho desenvolvido várias metodologias de trabalho baseadas na ideia estereotipada de violência e do funcionamento do acto violento, sendo estes conceitos trabalhados com os interpretes de forma minuciosa e ao longo do tempo. No início, começo por falar sobre a violência na história da humanidade e sobre a importância de aceitar a violência intrínseca em nós próprios. Exemplificar conceitos ligados a violência e nomear ações violentas e imagens violentas presentes no nosso quotidiano. Esta metodologia vai elaborando exercícios relacionados com o exercer violência sobre o outro e sobre se mesmo, onde se trabalham a violência no acto de lutar, a violência da guerra, a violência verbal, a violência interior... Mas estes exercícios são feitos com a premissa de alterar o seu tempo, por exemplo, fazer uma luta violenta entre duas pessoas em câmara lenta, faz mudar a lógica e transforma a ação real em uma coreografia. Ou falar de forma violenta, mas sussurrando e muito devagar, leva o foco a sonoridade e musicalidade das palavras sem centrar-se no seu significado, relativizando o que se está a dizer. Estas metodologias aplicadas na educação artística trazem um autoconhecimento aos discentes e permite criar uma pertença a o grupo, porque acelera o processo de confiança nos grupos de trabalho.

### ***Paisagens do desastre***

Os limites aos que as pessoas conseguem chegar durante os processos e a empatia da forma como percebem a violência de uma forma ética e não moralista. Estes processos de trabalho reeducam a violência e a canalizam para construir algo belo, para criar a partir de questões e comportamentos que negamos, em vez de assumir a sua existência e transformá-los a partir das práticas artísticas.

A arte tem de nos dar algo que não percebamos, não tem de contar uma história, nem falar de uma realidade latente. Tem de dar algo que não possamos definir, porque desde essa premissa é que podemos imaginar, pensar, sentir, emocionar, espantar. A beleza esta presente também no horror ou na violência, basta a manipulação do artista para a situação ou ação mais horrível se tornar em alguma coisa bela.

Tudo é manipulável, o erro é manipulável. Podes mostrá-lo de forma crua ou podes transformá-lo com a luz no cenário, com o som, com a qualidade dos movimentos, com a alteração do tempo da ação. Uma luta em camara lenta é mais bela porque perde o contacto com a realidade, uma imagem de guerra com uma bela música de fundo muda o seu sentido, continua a ser trágica, mas nos permite adicionar um imaginário próprio que se distancia, mais uma vez da realidade.

A consciência do desastre é um dos rasgos constitutivos do século XX e no século XXI agudizou-se. No século XX, essa relação entre arte e beleza sofreu uma grande mudança, quando algumas obras de arte não se limitavam ao deleite estético dos seus espetadores - as Vanguardas, por exemplo, provocaram uma mudança no modo como os artistas se relacionavam com a beleza. Para os artistas de essa época, o artista não tem o direito de oferecer deleite visual de beleza para uma sociedade imoral. O que era imperativo, em essa época, era que os artistas fossem provocadores de repulsa, a sua ação devia atuar politicamente. No causar admiração, mas contribuir para a transformação do mundo e da sociedade. Danto<sup>2</sup> afirma que, por causa do grupo da *Vanguarda Intratável* foi possível uma nova história para a arte, além da beleza. Assim retoma-se uma nova dimensão da arte, da própria vida, que tinha sido sistematicamente abandonada em nome de certos ideais de beleza e comportamento, assim como se descobre a força política da arte. Ao longo do século XX, Danto continua a desenvolver uma *desconfiança* em relação a beleza, ao ponto, de considerar melhor a arte repulsiva que a bela. A beleza passou a ser sinónimo de alienação, conformismo e elitismo.

Gertrude Stein<sup>3</sup> afirmava que um espectáculo de teatro é sobretudo uma paisagem, a ideia de *lanscape play* tratava-se dum modo de percepção, no que o espectáculo teatral é contemplado como uma paisagem. O conceito de paisagem em Stein é um conceito visual. Uma paisagem contém muito mais que aquilo que vemos, uma criação cênica é um espaço de tempo no que acontecem coisas sem referência ao espaço ou tempo. A ideia é trabalhar a *des-focalização* e o estatuto de igualdade de todas as partes na cena contemporânea, o abandono do tempo teleológico e a preponderância duma atmosfera sobre as formas de progressão dramáticas e narrativas, a criação cênica contemporânea como um poema cênico total. Cada dispositivo artístico é uma paisagem da qual alimenta-se o imaginário da acção criativa, condiciona e põe limites e ao mesmo tempo. Cada paisagem emaranha-se entre as pessoas que o habitam e as que o visualizam. Falar de paisagens não é falar de cenários, nem de dispositivos, é falar em imaginários estéticos e performativos. A experiência nas práticas cênicas é uma viagem através de diferentes paisagens artísticas, sociais e políticas, que nos permite criar uma cartografia da violência como motor poético e identitário nas práticas artísticas contemporâneas. Expor a ideia de paisagem como *layers* utilizados nos dispositivos artísticos.

El escenario restituye el límite del cuerpo y lo relanza hacia su límite – hacia lo abierto – que es dolor. El escenario se advierte entonces, aquí, como ese lugar – único en el mundo – donde el que habla quita, cava y ciega la propia palabra que ha pronunciado; ese lugar donde quien habla, finalmente, llega para quitarse mediante la voz. (Castelluci & Castelluci, 2013, p. 21)

### ***A beleza da violência***

Resistir é informar o mundo de outro pensamento daquele que está pré-determinado. A arte reconstrói uma possível informação do universo. Na arte existem várias estratégias para chegar a áreas de resistência. A teatralidade excessiva com um elevado nível de caos é uma das manobras, por isso a provocação verbal ou visual, torna-se recorrente na resistência dos formalismos e convenções comuns nas artes vivas. Não é poética, mas gera uma poética, porque quando um sistema de produção é resistido, cria-se uma precariedade na produção, o que por sua vez gera uma mudança poética. A criação permite-nos resistir e despertar para o que está a acontecer à nossa volta, permite-nos indignação e dissidência. As particularidades de uma arte de resistência, onde repensar o carácter político deste funcionamento da arte e onde questionar a posição em termos sociológicos da relação entre a arte e o poder.

As práticas artísticas desenvolvem um potencial ético e de comunicação na nossa sociedade que é fundamental para a refletir sobre temas como: o activismo e a ética inerente a prática artística e a utilização da violência na comunicação social como forma eficiente de comunicação, para entender as evoluções comunicativas do ser humano na última década. A violência como metodologia de trabalho artístico, como conceito e tema de trabalho, ou como forma de fazer uma revolução poética parecem ter voltado nestes tempos, antes pandémicos e agora de guerra. Reeducar a violência e reorientar a violência, seja nos meios de comunicação, na arte e na educação para ter efeitos nas sociedades e nas políticas estabelecidas.

---

<sup>2</sup> (Danto, 2005)

<sup>3</sup> (Stein, 1922)

**Palavras-chave:** Investigação prática. Artes performativas. Violência & Beleza. Indisciplina e processo de criação. *Educação artística e violência.*

## Referências

- Arendt, H. (2014). *Sobre a violência*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Benjamin, W. (2010). *Critica da violência*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castelluci, R., & Castelluci, C. (abril de 2013). *Los peregrinos de la materia. Teoría e praxis del teatro. Escritos de la Societas Raffello Sanzio*. (C. Matteini, Trad.) Madrid: Continta Me Tienes, colección Escénicas.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- Goebbels, H. (2019). Heiner Goebbels - Conferências de Lisboa. *Polifonia & Contraponto*. Lisboa: IPL-ESTC.
- Han, B.-C. (2016). *A salvação do belo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Han, B.-C. (2019). *Topologia da violência*. Relógio d'Água.
- Helder, H. (2015). *Poemas Completos*. Porto: Porto Editora.
- Sánchez, J. A., & Belvis, E. (2015). *No hay más poesía que la acción*. México: Paso de Gato.
- Stein, G. (1922). *Geography and plays*. Boston, EUA: The four seas company, 1993.
- Tarkovski, A. (1998). *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zizek, S. (2009). *Violência*. Lisboa: Relógio d'Água.

# Comunicações paralelas 1

## Sala 2



# Mapear memórias: entrelaçando escola, comunidade e artes visuais

**Teresa Matos Pereira**- Escola Superior de Educação de Lisboa

[tpereira@eselx.ipl.pt](mailto:tpereira@eselx.ipl.pt)

**Sandra Antunes**-Escola Superior de Educação de Lisboa

[santunes@eselx.ipl.pt](mailto:santunes@eselx.ipl.pt)

**Kátia Sá**-Escola Superior de Educação de Lisboa

[ksa@eselx.ipl.pt](mailto:ksa@eselx.ipl.pt)

**Joana Matos**-Escola Superior de Educação de Setúbal/Escola Superior de Educação de Lisboa.

[imatos@eselx.ipl.pt](mailto:imatos@eselx.ipl.pt)

**Joana Ferreira**-Escola Superior de Educação de Lisboa

[iferreira@eselx.ipl.pt](mailto:iferreira@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A presente comunicação incide sobre os processos de trabalho e os resultados de uma intervenção artística desenvolvida para e com a comunidade, inserida no âmbito do projeto *IMAGO MUNDI - Cartografias, práticas artísticas, comunidade e representações do território* (ref<sup>o</sup> IPL/2022/IMAGOMUNDI\_ESELx). Considerando a intencionalidade de desenvolver processos de natureza participativa e colaborativa, envolvendo estudantes, professores e a comunidade, foi delineado o projeto IMAGO MUNDI. Este projeto, concebido e desenvolvido junto da comunidade de Santiago do Cacém, entre janeiro e julho de 2023, assumiu a memória do território e do quotidiano locais como enquadramento geral. Congregou cerca de 418 participantes, entre os quais se contam estudantes e professores da Escola Secundária Manuel da Fonseca (ESMF), comerciantes e lojistas da cidade, bem como estudantes e professoras da licenciatura de Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx/PL). Partindo dos conceitos de cartografia e psicogeografia e visando abordar as ligações entre a escola, as práticas artísticas e a comunidade, foram desenvolvidos processos criativos que, através de uma investigação baseada na prática artística com e na comunidade, assumiram o território como o seu *locus*, prefigurando assim a construção de visões do mundo a partir da experiência (seja ela perceptiva/sensorial, social, cultural, emocional...) do território. O processo de trabalho desenvolvido emergiu de uma proposta da autarquia local (Câmara Municipal) ao grupo de investigação do projeto, para a realização de intervenções artísticas em espaço público, numa ligação com o comércio local. Foi assim concebida a proposta para a realização de um projeto artístico intitulado *LIGAÇÕES: Lojas & Lojistas*, que pretendemos capaz de envolver a comunidade educativa e os comerciantes, tendo em vista o desenvolvimento de processos criativos de natureza colaborativa e participativa. Deste modo, através das práticas artísticas em artes visuais, pretendeu indagar-se aspetos simbólicos, culturais, emocionais e/ou sociais, associados às vivências no território. Para tal foi desenvolvido e impulsionado trabalho de campo, no sentido da recolha de objetos, imagens e narrativas acerca da memória e da experiência dos lugares.

Tradicionalmente, mapear convoca o ato de percorrer um espaço, representá-lo a partir de códigos visuais normativos, mas incorpora também experiências e olhares acerca da realidade a que se refere. As modalidades de mapeamento cultural (às quais poderemos associar o *counter-mapping*, *community-based mapping*, *participatory mapping*), implicam cruzamentos metodológicos que convocam pesquisa baseada na comunidade, na prática artística, no desenvolvimento de processos participativos e colaborativos de recolha,

análise e apresentação de conhecimento. O mapeamento cultural conhece uma legitimação recente como campo interdisciplinar de pesquisa e ferramenta de investigação ao serviço do desenvolvimento comunitário participado. A cartografia assim entendida permite tornar visíveis as múltiplas formas de significado que revestem as ligações que se estabelecem entre memória, rituais, património cultural e território, servindo como pontos de entrada num debate mais amplo acerca da natureza do conhecimento do espaço e das suas representações (Duxbury, N.; Garret-Petts, W.F. & Longley, A., 2019), (Crawhall, 2009). A mobilização de metodologias de pesquisa baseadas na prática artística, possibilitam a observação e o estudo de interações sociais complexas e por vezes subtis, proporcionando formas de torná-las perceptíveis e palpáveis. Através do desenvolvimento de processos criativos de natureza participativa e/ou colaborativa, é possível uma abordagem de problemáticas sociais e culturais de forma holística, comprometida e multissistémica, na qual pensamento, prática e discurso teórico são indissociáveis (Leavy, P., 2015; Rolling Jr., 2013), assim desafiando convenções, integrando as dimensões narrativa e intersubjetiva da pesquisa. Para além do exposto, foi considerada a integração de participantes e parceiros não académicos, compreendendo uma dimensão participativa e de co-criação capaz de favorecer um entrelaçar de diferentes grupos, integrar contributos múltiplos e densificar a construção de sentidos.

Deste modo desenvolveu-se uma abordagem que, mobilizando o mapeamento do comércio local como ponto de partida e os processos criativos como espaço de investigação, foi estruturada em oito etapas:

- Etapa 1. Visita exploratória ao território e reunião com representantes da comunidade (professores, comerciantes, técnicos da Câmara Municipal) para a definição de um plano de trabalho e do respetivo cronograma;
- Etapa 2. Trabalho de campo: Mapeamento das atividades comerciais (passado e presente). Levantamento, junto de comerciantes e lojistas, de testemunhos de vida e de uma imagem das mãos próprias apresentando um objeto pessoalmente escolhido (figura 1). Um trabalho de campo realizado pelos estudantes do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária Manuel da Fonseca, orientado pela artista residente na escola e pelos docentes que lecionam as disciplinas artísticas;
- Etapa 3. Organização da informação recolhida (sob a forma de fotografia e áudio), numa pasta partilhada em plataforma digital. Este material serviu de base ao desenvolvimento do processo criativo colaborativo;
- Etapa 4. Realização de *workshops* alternados, em Santiago do Cacém (ESMF) e em Lisboa (ESELx), para o acordar de metodologias de trabalho a adotar, a partilha e a discussão de resultados preliminares. Dos 1150 ficheiros arquivados na pasta partilhada entre participantes-colaborantes, foram selecionadas imagens e transcrições das entrevistas. Estes materiais serviram de base ao desenvolvimento de um processo de criação colaborativa entre estudantes do ensino secundário, ensino básico e ensino superior. Como elemento transversal, propiciando um processo evolutivo de crescimento dos objetos artísticos colaborativos, foi assumido um módulo de pano crú de 50 x 50 cm. A primeira sessão do *workshop* colaborativo realizou-se na ESMF e a segunda na ESELx. Nestas duas primeiras sessões participaram as turmas do ensino secundário e os estudantes de ensino superior que voluntariamente responderam a um *call* aberto no início do ano, para a participação no projeto sob modalidade extracurricular;
- Etapa 5. Concretização de trabalho colaborativo. Concretização de objetos/intervenções artísticas, com recurso aos materiais decorrentes do trabalho de campo inicial e à apropriação subjetiva dos módulos de 50 x 50 cm pelos/as estudantes dos diferentes graus de ensino. Paralelamente à realização do segundo *workshop*, e nas aulas da disciplina de Educação Visual, eram desenvolvidas estas propostas de trabalho com estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico da ESMF;
- Etapa 6. Levantamento dos locais de intervenção (estruturas arquitetónicas e equipamentos urbanísticos). Criação de um percurso com sentido(s), ativando e humanizando as ruas da cidade de Santiago do Cacém que integram o evento SSW 2023;
- Etapa 7. Realização das duas últimas sessões do *workshop LIGAÇÕES-Lojas & Lojistas*. Estas sessões finais desenvolveram-se na ESELx, envolvendo apenas os membros da equipa de investigação e os estudantes participantes no projeto em regime extracurricular. Com os módulos criados por todos/as os/as estudantes, foram compostos painéis e formas tridimensionais coletivos, a ser expostos nas ruas de

Santiago do Cacém durante o SSW 2023 e integrados em diferentes estruturas arquitetónicas e urbanísticas, mapeadas anteriormente;

Etapa 8. Residência artística com vista à intervenção no espaço urbano e à devolução do projeto à comunidade. Considerando os objetivos inicialmente delineados para o projeto, bem como as metodologias de trabalho levadas a cabo, poderemos sublinhar algumas dimensões resultantes - quer dos processos de trabalho, quer dos objetos artísticos produzidos. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento de processos de investigação baseada na prática artística com/na comunidade, há a referir que, através de meios fotográficos e audiovisuais, foi realizado um mapeamento do comércio local que, mais do que uma lista de estabelecimentos, permitiu desvendar, perceber e comunicar aspetos relacionados com memórias pessoais e coletivas, sobretudo no que toca às inerentes dimensões humana, tecnológica, prática, poética, emocional e sensível, social, material e imaterial. Este traduziu-se como um primeiro exercício de mapeamento, o qual permitiu compreender alguns percursos e trajetórias de vida, ou rastrear transformações de natureza social, económica e urbana, ocorridas no território, viabilizando a reconstrução de uma memória intersubjetiva.

Os testemunhos e as imagens, recolhidos junto da comunidade de comerciantes e lojistas locais, constituíram-se como matéria prima para o desenvolvimento de processos de co-criação, através dos quais os estudantes, a equipa de investigação e os professores envolvidos, coletivamente, decidiram as estratégias técnicas a utilizar, as formas de apresentação, de integração no espaço e a respetiva montagem.

Os processos de trabalho desenvolvidos possibilitaram a exploração de diferentes modalidades de composição visual, permitindo aos estudantes desenvolver aprendizagens que se revelaram significativas e transversais a vários níveis de ensino. Constituindo-se simultaneamente como processos exploratórios e experimentais, a mobilização da fotografia, do audiovisual, da colagem, do desenho, da pintura e da tridimensionalidade como estratégias de pesquisa, experimentação e investigação plástica, possibilitou a integração da diversidade como peça fundamental do processo e abriu espaço à inclusão dos contributos de toda a comunidade criativa que deste modo tomou corpo. Cada composição, realizada sobre um quadrado de tecido de 50 x 50 cm, é entendida como uma micro-narrativa composta por fragmentos das imagens reunidas, excertos dos depoimentos recolhidos ou pelo nome do próprio estabelecimento comercial.

Do modo exposto, do entrelaçar a comunidade local e a escola num amplo processo de participação e colaboração, foi tornado possível o contacto com diferentes texturas do território e da vivência quotidianos – experiência que experimentou forma material, culminando na construção de 33 painéis de dimensões variáveis e 4 cubos modulares tridimensionais, a partir da combinação dos quais foi elaborada uma composição *site-specific* (figura 2).

A devolução do projeto à comunidade, através da integração da obra resultante no espaço público, surgiu como uma forma de potenciar processos e resultados. As intervenções artísticas e os processos praticados resultaram como experiências vivas, propiciando o contacto e a abertura da escola à comunidade envolvente, apondo à linearidade do *curriculum* a rizomática interpelação experimental das várias dimensões do território. No imaginário agora comunicado as atividades comerciais ultrapassam a mera lógica de mercado e integram a memória coletiva como fator de desenvolvimento, de identidade, de convivialidade, de segurança, de resiliência, de preservação de saberes, tal como aos participantes foi possível perceber o objeto de investigação no desenrolar de todo este processo.



Figura 1. Fotografias dos lojistas com um objeto simbólico por si escolhido. Fonte: própria



Figura 2. Intervenções em espaço urbano. Fonte: própria

**Palavras-chave:** Artes visuais; Investigação em arte baseada na prática; Comunidade; Cartografias.

**Referências:**

- Crawhall, N. (2009). The role of participatory cultural mapping in promoting intercultural dialogue 'We are not hyenas' Concept Paper for UNESCO Division of Cultural Policies and Intercultural Dialogue. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190753>
- Duxbury, N.; Garret-Petts, W.F. & Longley, A. (Eds.) (2019). *Artistic Approaches to Cultural Mapping*. Routledge.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art*. The Guilford Press.
- Rolling Jr. J.H. (2013). *Arts-Based Research*. PETER LANG.

# ***Mapear y Componer con los Elementos Estructurales del Lenguaje Visual. Para a observação do(s) sentido(s) decorrentes da sua leitura e o uso das suas possibilidades investigativas e comunicacionais.***

**Sandra Antunes**-Escola Superior de Educação de Lisboa

[santunes@eselx.ipl.pt](mailto:santunes@eselx.ipl.pt)

**Joana Ferreira**-Escola Superior de Educação de Lisboa

[jferreira@eselx.ipl.pt](mailto:jferreira@eselx.ipl.pt)

**Joana Matos**-Escola Superior de Educação de Setúbal/Escola Superior de Educação de Lisboa.

[jmatos@eselx.ipl.pt](mailto:jmatos@eselx.ipl.pt)

**Pedro V. Salido López** - Facultad de Educación de Ciudad Real

[PedroVictorio.Salido@uclm.es](mailto:PedroVictorio.Salido@uclm.es)

## **Resumo**

A presente comunicação versa sobre os processos de trabalho e os resultados de um projeto artístico/pedagógico desenvolvido com estudantes do *Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa* da Facultad de Educación de Ciudad Real (FEER), Espanha. Este trabalho mostra parte da investigação desenvolvida pela equipa de investigação no âmbito do projeto *IMAGO MUNDI - Cartografias, práticas artísticas, comunidade e representações do território* (id: IPL/2022/IMAGOMUNDI\_ESELX), financiado pelo Politécnico de Lisboa no âmbito do Concurso IDI&CA.

Na continuidade dos princípios que vimos assumindo, enquanto grupo de docentes responsável pela lecionação da Unidade Curricular (UC) de Artes Plásticas I e II, concebida para a Licenciatura em Ensino Básico (LEB) da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELX), sublinhamos: i) a assunção da pertinência de experienciar processos criativos e práticas artísticas na formação dos futuros educadores/as em contextos de educação formal e não formal; ii) a importância da conceção e implementação de projetos em contexto, para a compreensão da multiplicidade de dimensões neles comportadas (técnicas, sociais, científicas, humanísticas, simbólicas, humanas), assumindo-os e mobilizando-os como investigativos, quer ao nível da educação formal, quer não formal; iii) o significado cultural e social das práticas artísticas que congregam uma dimensão criativa, investigativa e pedagógica – princípios que estiveram na origem da reformulação curricular das UCs de Artes Plásticas I e II da LEB/ESELX, no ano letivo de 2018. Alicerçado nestes princípios e em contexto educativo, concebeu-se o projeto artístico que aqui trazemos, desenvolvido com grupos de estudantes do *Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa* da Facultad de Educación de Ciudad Real.

A problemática de partida consistiu no desenvolvimento de uma proposta de projeto, no decurso da qual o estudante atue enquanto investigador ativo, daqui decorrendo a estratégia metodológica e os meios de investigação e comunicação sugeridos.

A nossa proposta, que tomou como indutor o desenho e a obra pictórica de Amadeu de Souza-Cardoso (1887-1918), assumiu o processo cartográfico como metodologia investigativa, dada a amplitude de possibilidades, em termos de recolha de dados, por este aberta e o campo de perspetivas autodeterminadas, facultadas ao estudante, assumindo-o como investigador na condução ativa do seu processo de descoberta, preparando-o enquanto agente educativo reflexivo e crítico na produção de conhecimento em contexto e sua comunicação.

Assim, no conhecimento da obra de Amadeo e do seu contexto histórico e social, mas sem uma imposta subjugação à verticalidade e ao desenho unívoco, limpo de desvios, do discurso oficial. Foi possível, a cada grupo de estudantes, partir à descoberta das múltiplas leituras, das zonas nodosas, do entrecruzar, das perplexidades, das incertezas decorrentes da experimentação da obra. O meio empregue para a fase investigativa e o registo da pesquisa própria foi a fotografia, pela multiplicidade de ângulos, de enquadramentos; pelo afastamento ou o estado de mergulho que faculta quer ao investigador quer ao observador; pelas possibilidades de descontextualização e recontextualização discursiva; mas também e sobretudo, por tratar-se de um meio de atuação inclusivo, não dependente de pré-requisitos que operem a exclusão de nenhum dos membros do grupo. Já para a comunicação da pesquisa desenvolvida por cada um dos grupos de estudantes o meio sugerido foi a animação de um conjunto de fotografias, por ação técnica de *stop-motion*. Deste modo, foi possível agregar as possibilidades comunicacionais de um conjunto de outras expressões (como o vídeo ou a criação sonora), não deixando de fora a experimentação de técnicas e das possibilidades plásticas dos materiais.

Partindo do cruzamento metodológico entre a pesquisa em arte baseada na prática (*arts practice-based research*) e o método cartográfico (Deleuze & Guattari, [1980] 2011), considerando a prática artística como espaço de pensamento e ação, o projeto IMAGO MUNDI propõe a criação de um conjunto de objetos e intervenções artísticas, tendo como base os conceitos de cartografia e psicogeografia (IMAGO MUNDI, 2022). Da transdisciplinaridade e da matriz exploratória inerentes ao método – decorrem em muito as potencialidades das ações desenvolvidas no âmbito do projeto enquanto espaços de construção de visões do mundo a partir da experiência (perceptiva/sensorial, social, cultural, emocional, performática) do território. Falamos, portanto, da investigação, do registo e da comunicação de experiências ou pontos de vista acerca da realidade, aludindo à possibilidade de cartografar dimensões múltiplas do objeto de estudo.

No domínio educativo, partindo da intenção de problematizar a normatividade e com foco na educação de professores, Masny (2019) explora as teorias de Deleuze e Guattari, fazendo enfoque nos contributos de uma aproximação rizomática (caracterizada pelo princípio operativo da conexão) a formas de pensamento capazes da problematização, da conceptualização e do desafio à normatividade, por conseguinte, modos de atuação aptos à criação de oportunidades para a experimentação no que respeita à formação e professores.

No mesmo sentido, aplicando à Cultura Visual a metáfora do Rizoma, Hernandez (2005) enfatiza a adequação de uma tal abordagem à leitura de um mundo caracterizado pela conectividade, que se não considere lugar de universais, onde o conhecimento se desenvolve em teias multidisciplinares de significados e não em verdades absolutas, globais, dadas por compartimentos estanques – onde lugar seja concedido a numerosos atores, comunidades e audiências não homogêneas. Compreendendo a cartografia como uma estratégia orientada para a experimentação em contacto com o real, considerando o imbricado de questões presentes, volta ainda ao espaço cartográfico para o estudo das trajetórias de aprendizagem dos professores (Padilla-Petry; Hernández-Hernández & Sánchez-Valero, 2021).

O *workshop*, *Mapear y Componer con los Elementos Estructurales del Lenguaje Visual*, foi dinamizado por elementos da equipa de investigação da ESELx em mobilidade ao abrigo do programa *Erasmus +* e pelo professor Pedro Salido López, do *Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa* da FECE. Foi intuito do *workshop* proporcionar aos futuros agentes educativos ocasião para o desenvolvimento de processos de mapeamento, análise e sistematização dos elementos estruturantes da linguagem plástica, interrogando o seu uso e as múltiplas possibilidades de leitura e produção de sentidos daí decorrentes – concorrendo assim para o entendimento da linguagem e dos processos artísticos como recursos investigativos e comunicativos em educação. Estruturados enquanto projeto, os trabalhos desenvolveram-se nos seguintes momentos:

1. Observação da ação artística de Amadeo de Souza-Cardoso, dinamizando um debate em torno das principais questões levantadas pela sua obra pictórica e de desenho;
2. Organização de grupos de trabalho e desenvolvimento colaborativo/intersubjetivo de cartografias fotográficas, plásticas e escritas em torno dos diversos elementos estruturantes da linguagem visual observáveis, bem como das múltiplas leituras e significados decorrentes da sua interrelação e posição;
3. Experimentação das diversas possibilidades de conceitos e composições possíveis, pela indagação dos citados elementos;
4. Conceção de um guião/narrativa própria do grupo, para a elaboração de um projeto de animação;
5. Desenvolvimento de estratégias para a materialização da conceptualização e da problematização avançadas ao longo do projeto;
6. Observação e debate à volta dos resultados/criação proposta por cada grupo de trabalho.

Neste *workshop*, que se desenvolveu num regime misto, integrando ensino presencial e em formato *e-learning*, participaram estudantes de quatro *campi* da Universidade de Castilla-la-Mancha. Em modalidade *on-line* o *workshop* contou com 6 estudantes do *campus* de Albacete, 9 do *campus* de Cuenca e 10 do *campus* de Toledo (num total de 25 *on-line*); presencialmente, no *campus* de Ciudad Real estiveram 7 estudantes – perfazendo um total de 32 estudantes.

Considerando os objetivos inicialmente delineados e as metodologias pensadas para o desenvolvimento do *workshop* *Mapear y Componer con los Elementos Estructurales del Lenguaje Visual*, apresentam-se algumas questões decorrentes quer dos processos de trabalho, quer dos resultados alcançados.

Assim, dizer que, dos princípios operativos na raiz do desenvolvimento de processos de investigação baseados na prática artística e do recurso ao processo cartográfico como metodologia, em contextos de formação de professores ou agentes educativos em âmbitos formais e não formais, decorre: i) o favorecimento do desenvolvimento de investigação a partir de práticas intrinsecamente questionadoras; ii) a capacitação do futuro agente educativo para a consideração de dimensões, do objeto de estudo, além da utilitária; iii) a valorização do princípio experimental e de problematização; iv) a valorização do princípio da transdisciplinaridade e a abertura à construção de interconexões não lineares.

Da mobilização dos citados princípios, por ação do projeto proposto, observámos: i) a demonstração das possibilidades e potencialidades de uma abertura de pensamento propícia à consideração do estudante enquanto investigador ativo, favorecendo a sua formação enquanto profissional crítico/reflexivo; ii) a capacitação do estudante para o desenvolvimento de conhecimento a partir das particularidades dos seus contextos de atuação; iii) um passo no sentido da capacitação do estudante para a consideração de mais-valias decorrentes da heterogeneidade da cultura, das pessoas e das comunidades junto de quem atue; iv) e assim ainda, um passo para a consideração e a atuação própria, a partir de uma amplitude de dimensões da realidade, que de outro modo correriam o risco de permanecer subjugadas ou irrelevantes por uma narrativa institucional dominante.

Dos processos de trabalho desenvolvidos (figuras 1 e 2), para o experimentar de uma cartografia dos elementos estruturantes da linguagem visual operantes num conjunto de obras de Amadeo de Souza-Cardoso e a observação dos sentidos decorrentes da sua leitura, dizer que, no conhecimento da obra e do seu contexto histórico e social, todavia libertos de uma subjugação à verticalidade/linearidade do discurso oficial, pode cada grupo de estudantes partir à descoberta das múltiplas possibilidades decorrentes da experimentação da obra por ação visual. O recurso à máquina fotográfica neste intento, favoreceu a pesquisa e facilitou o registo da multiplicidade de ângulos, de enquadramentos, de sentidos e sentires assim materializados. Finalmente, pelo recurso à animação da fotografia, via *stop-motion* – foram ampliadas as possibilidades de comunicação das narrativas inter-subjetivamente criadas, enriquecida que foi a dimensão visual pelo seu entrecruzar com dados sonoros, espaciais e do movimento/tempo.

Na condução ativa de um processo próprio de experimentação e descoberta, preparando-se, enquanto agente educativo reflexivo e crítico, para a produção e a comunicação de conhecimento em contexto, elaboraram estes estudantes cartografias visuais/plásticas/sonoras do objeto de estudo, nas quais podemos observar dados e particularidades relativos ao seu próprio contexto.



Figura 1.  
*Workshop* com  
estudantes do MUIIE,  
aspecto do ambiente de  
trabalho. Fonte  
própria.

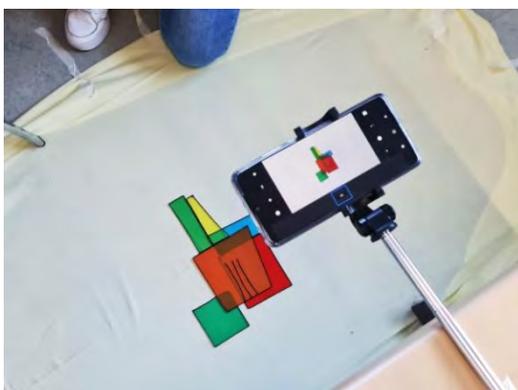


Figura 2.  
Desenvolvimento do processo de  
comunicação de resultados, com  
recurso ao meio fotográfico.  
Fonte própria.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Investigação em arte baseada na prática; Processo Criativo; Cartografias.

**Referências:**

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs*. Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1975). *Rhizome*. Les éditions de minuit.
- Hernandez, F. (2005). *De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?*. *Educ. Real*, vol.30, n.02, pp.09-34. [online] Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432005000200003&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432005000200003&script=sci_abstract&tlng=en)
- IMAGO MUNDI (2022). *Apresentação*. [online] Disponível em <https://sites.google.com/view/imagomundi2223>
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press.
- Masny, D. (2019). *Deleuze and Guattari and Teacher Education*. [online] Disponível em <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.374>
- Padilla-Petry, P., Hernández-Hernández, F., & Sánchez-Valero, J.-A. (2021). *Using Cartographies to Map Time and Space in Teacher Learning in and Outside School*. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. [online] Disponível em <https://doi.org/10.1177/1609406921992906>
- Rolling Jr., J.H. (2013). *Arts-Based Research*. Peter Lang.

# “Às Claras” Arte e Cultura na Comunidade

## **Maria da Silva Farto**

Centro de Desenvolvimento Comunitário da Charneca, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Marisa.silva@scml.pt

## **Maria João Barroso Hortas**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; CEG, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

mjhortas@esex.ipl.pt

O Bairro da Quinta do Reguengo (BQR) e as Galinheiras localizam-se na freguesia de Santa Clara, na periferia da cidade de Lisboa. Neste território os primeiros habitantes, oriundos de várias áreas do país, com modos de vida ancorados nos princípios da ajuda mútua “chocam” com os novos habitantes, recém chegados de países diversos, sendo evidentes a ausência de relações interpessoais e de vizinhança e o isolamento, aos quais se associam a falta de espaços de convivência, a degradação de estruturas comuns e a perda de identidade comunitária. Partindo deste problema, que o diagnóstico participado que sustenta este projeto de intervenção fez emergir, definimos a problemática que o orientou: *A participação da comunidade em processos de dinamização sociocultural promove a construção de redes de vizinhança, fundamentais em processos de intervenção comunitária.*

Gómez et al. (2007) apresentam a comunidade como uma entidade social e espacial determinada por um território e pelos seus habitantes, por uma estrutura social e códigos culturais singulares. A comunidade de Santa Clara, objeto da intervenção que trazemos para esta reflexão, é única na sua diversidade, nos diferentes códigos culturais e na complexidade dos desafios com que se confronta, em particular no que diz respeito às relações sociais que a caracterizam. Importa, pois, refletir a partir dos processos de intervenção vividos no projeto “Às Claras”, de que modo as estratégias de capacitação das relações sociais e de vizinhança mobilizadas permitiram impulsionar o potencial de integração da comunidade, no sentido da inclusão e da qualidade de vida. A participação dos cidadãos foi colocada como uma dimensão fundamental do desenvolvimento, tal como o restabelecimento de relações interpessoais entre os habitantes do bairro é prioritário para a qualidade de vida na comunidade, uma vez que a chegada de novos moradores e o falecimento de habitantes mais antigos tem deteriorado estas relações. Neste território a passividade e falta de disponibilidade para a criação de espaços de encontro são uma característica e, como tal, este projeto de intervenção comunitária “deve infiltrar-se na inter-relação entre o território, a população e as suas exigências e recursos, que direta ou indiretamente determinam e condicionam a vida das comunidades e regulam processos humanos e sociais que nesta se desenrolam” (Gómez et al). Assumimos que o próprio “processo comunitário es un processo participativo” Marchioni (2007, p.14), potenciador, gerador e construtor de redes de vizinhança essenciais para a integração comunitária dos habitantes de Santa Clara, tornando-os agentes do seu próprio desenvolvimento, pois o processo comunitário de desenvolvimento local nunca existirá se os vários protagonistas - e, principalmente, a população - não participarem ativamente e diretamente nele (Marchioni, 2007).

A participação supõe a criação de espaços de expressão, interação e decisão de todos os membros da comunidade: desde o diagnóstico que estes devem ser agentes de mudança! As relações de vizinhança de caráter local, tais como as que funcionavam no passado no BQR e Galinheiras, continuam a ser significativamente as mais importantes para o desenvolvimento humano e comunitário, tal como reportam os participantes no diagnóstico, residentes mais velhos e mais jovens da comunidade. São estas relações, interpessoais e de proximidade, o motor para o progresso e integração de todos, sendo a comunidade resultado da “construção concreta de vínculos ativos entre os sujeitos para satisfazer de forma ativa as suas necessidades sociais” (Alonso, 1998, p. 146). Nesta, tal como sugerem os próprios moradores, a criação de espaços de encontro e de dinamização sociocultural potenciam ligações positivas, a construção de laços e redes de vizinhança mais fortes e coesas.

Partindo das pessoas que fazem a comunidade e dos recursos que nela existem, tendo em conta a sua história recente (êxitos, fracassos, experiências positivas e negativas, etc.) (Marchioni, 2007), a construção deste projeto de intervenção recorreu à metodologia de projeto, ferramenta chave na intervenção social e comunitária, construindo de forma contextualizada respostas aos desafios emergentes de uma comunidade tão diversa, para compreender a realidade e nela intervir. A primeira etapa deste projeto constituiu-se no aprofundamento do diagnóstico através do recurso a fontes diversificadas: observação da realidade, das pessoas, do meio envolvente, das características e das circunstâncias. Sendo a sua construção um processo complexo, definiu-se um roteiro metodológico, obedecendo a 3 fases: 1.<sup>a</sup> - análise documental e recolha de dados quantitativos (documentos resultantes de diagnósticos anteriores, documentos e relatórios da instituição, informação estatística do contexto/meio local), que permitiram caracterizar o território, a instituição e a comunidade; 2.<sup>a</sup> - observações (participantes) na comunidade para identificar e confirmar os problemas emergentes, reuniões com parceiros e mapeamento dos líderes e pessoas chave da comunidade com conhecimento do território e das pessoas que o habitam, instituições, associações e grupos informais; 3.<sup>a</sup> - aplicação de dois grupos focais, aos antigos habitantes e aos novos habitantes do território, de diferentes idades, para aprofundar o problema e priorizar as necessidades. “Às Claras” orientou-se por três grandes objetivos: (i) estabelecer relações interpessoais de proximidade e vizinhança (entre antigos e novos habitantes do território); (ii) criar relações entre diferentes gerações na comunidade; (iii) construir laços de cooperação na organização de espaços de dinamização cultural do território. Os objetivos gerais do projeto foram definidos a partir da problemática emergente do diagnóstico, e todas as ações concorrem para a sua concretização (Tabela 1). Antigos e novos residentes no território do BQR e Galinheiras envolveram-se desde o diagnóstico até à implementação da última estratégia de ação. Foram estes que identificaram os fatores que condicionam a relação entre vizinhos, mas também foram as redes de vizinhança, que valorizam para as suas vidas enquanto habitantes da mesma comunidade, as facilitadoras de todo o processo.

Na sequência das propostas, em articulação com o diagnóstico, foi criado um grupo de arte comunitária de teatro que funcionou como ponto de encontro dos habitantes. As sessões e o evento final permitiram observar o estreitamento de relações interpessoais e a criação de laços que os participantes destacaram pela “importância de conhecer outros vizinhos” e “quebrar barreiras e complexos”, valorizando as relações positivas construídas com outros vizinhos, a “ajuda mútua” e a “confraternização”. A concretização da obra artística *Bate-estradas* revelou ser inovadora na construção de relações de proximidade, transportando para a restante comunidade a forma como todos juntos, antigos e novos habitantes, podem participar e colaborar para o mesmo fim, colocando em diálogo diferentes culturas. No evento “Às Claras” participaram também as crianças das escolas, os residentes mais antigos e os mais recentemente chegados, na dinamização dos workshops. Sendo um evento programado e organizado com as instituições locais e com os habitantes da comunidade, foi possível conectar pessoas e incentivar a co-criação de relações de confiança, fortalecendo-a e tornando-a mais coesa. Os workshops foram facilitados por locais, com disponibilidade para partilhar conhecimentos, permitindo o reconhecimento de qualidades, tanto a nível das suas habilidades técnicas, como principalmente, ao nível das suas habilidades sociais e emocionais, no que diz respeito ao afeto na relação com o outro. Todas as crianças

consideraram importante conhecer pessoas mais velhas do território dando destaque principal à passagem de conhecimento referindo, por exemplo, "ensinaram-me a fazer muitas coisas", destacando que "eram muito inteligentes" ou "eram simpáticas". Os criadores artísticos locais, de diferentes gerações, permitiram a divulgação das artes. Também, da mesma forma, a divulgação de criadores artísticos da comunidade permitiu que se dessem a conhecer e que lhes fosse reconhecido valor pela forma como contribuíram para a dinamização cultural do território. No grupo de arte comunitária de teatro e no espetáculo *Bate-estradas* participaram diferentes gerações criando "laços de amizade entre estas diferentes gerações": os mais jovens descobriram "novas formas de pensar" nos mais velhos, revelando a desconhecida "sabedoria dos idosos" pelas suas experiências de vida; os mais velhos valorizaram a oportunidade de "trabalhar com os mais jovens", afirmando ter sido uma mais-valia nas suas vidas, destacando o "à vontade" e disponibilidade para a atividade conjunta.

O último objetivo deste projeto de intervenção, "construir laços de cooperação na organização de espaços de dinamização cultural do território", decorreu da necessidade de encontrar espaços de dinamização cultural onde todos cooperassem, como acontecia no passado. Tanto o *Bate-estradas* como o evento "Às Claras" permitiram a cooperação para a dinamização cultural do território. Da partilha de histórias de vida emergiu o objeto artístico, uma partilha que permitiu ainda encontrar pontos de encontro entre todos, conhecer diferentes culturas e conhecer melhor o outro. Os participantes reportaram ainda que ao criarem em conjunto o espetáculo "ofereceram o que de melhor tinham para dar" e que através da ajuda mútua da mistura de "idades e raças" e da "conjugação de culturas" permitiram juntos "trazer identidade à comunidade". No evento "Às Claras" em que colaboraram na dinamização cultural do território valorizaram as atividades culturais para "aproximar uns dos outros" e, principalmente, "voltar a conviver como antigamente se fazia". Atendendo a que a dinamização cultural do território facilita o seu desenvolvimento, mas também, o desenvolvimento das pessoas que o habitam, os espaços de socialização na comunidade são fundamentais na construção de redes e de identidades locais e coletivas que lhes sirvam de suporte e de partilha de espaços, valores e formas de conviver (Trevisan, 2009). No Projeto "Às Claras", o protagonismo da comunidade, com apoio de parcerias locais, permitiu a criação de recursos comunitários, não fugindo do foco, colocar em interação diferentes elementos da comunidade, mais novos e mais velhos, a residir há mais e menos tempo no território, sempre com a intenção de que estas relações perdurem no tempo como um recurso (endógeno) em que a comunidade pode e deve gerar o seu próprio desenvolvimento, desafiando-se a conjugar interesses comuns em ações promotoras da coesão sócio territorial. Trabalhar para e na integração de todos os membros desta comunidade foi e é um desafio e, ao mesmo tempo, um processo sempre em curso e nunca terminado, faz-se de avanços e recuos, resultado das mutabilidades sociais dos tempos modernos.

"Às Claras" cumpriu os objetivos a que se propôs, focados na comunidade, nas suas potencialidades e necessidades, mas também projetando a mesma para o exterior, contrariando os estereótipos a ela associados decorrentes do "sensacionalismo" das imagens que se criam pela comunicação social. Foram reforçados os laços colaborativos entre instituições e pessoas da comunidade e já se iniciaram os trabalhos para uma terceira edição do projeto e do evento. Sem dúvida que foi possível *colocar Às Claras pessoas e produtores artísticos, mas principalmente o território!*

Tabela 1. Objetivos, estratégia e ações do projeto “Às Claras”

Objetivos Gerais	Estratégias	Ações
<p>1. Estabelecer relações interpessoais de proximidade e vizinhança (entre antigos e novos habitantes do território);</p> <p>2. Criar relações entre diferentes gerações na comunidade;</p> <p>3. Construir laços de cooperação na organização de espaços de dinamização cultural do território.</p>	E1 Criação de uma comissão de embaixadores do Projeto;	- 3 Reuniões com as instituições locais para apresentação do projeto e auscultação de interesse de parceria informal;
	E2 Construção de um mapa onde são identificados pelas instituições embaixadoras: - Criadores artísticos identificados na comunidade; - Pessoas locais com habilidades/conhecimentos que queiram e possam partilhar com outras pessoas locais;	- 2 Reuniões de identificação dos criadores artísticos e pessoas locais com habilidades conhecimentos;  - 2 Reuniões para seleção de criadores e pessoas;
	E3 Criação e programação de um Encontro "Às Claras"	- 3 reuniões de programação do Encontro;
	E4 Criação de 2 grupos de Arte Comunitária: Teatro e Música;	- Recrutamento das técnicas da área de música e teatro para prestação dos serviços;  - Seleção pessoas da comunidade nos 2 grupos de arte comunitária, consoante os seus interesses;  - Sessões semanais de Teatro e Música para construção de um espetáculo.
	E5 Apresentações dos Grupos de Teatro e Música	- Reuniões de preparação do espetáculo;  - Apresentação do Espetáculo BATE-ESTRADAS.
	E6 Realização de um Encontro de Arte Comunitária "Às Claras"	- Workshops de pessoas locais para pessoas locais (Comunidade escolar e Comunidade em geral), identificados na E2;  - Apresentações de criadores artísticos da comunidade, identificados na E2;  - Programação Cultural do Palácio Quinta Alegre.

Fonte: Farto, M. S. P. (2022). "Às Claras" - Projeto de Intervenção Comunitária (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/15831>

**Palavras-chave: Comunidade; Intervenção Comunitária; Redes de Vizinhança; Cooperação; Participação.**

Gómez, J. ; Freitas, O. & Callejas, G. (2007). Educação e desenvolvimento comunitário local : perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. (C. M. B. Dinis,Trad.) 1.ª Edição. 358 (6).

Marchioni. M. (2007). Comunidad, Participación y Desarrollo. 27.

Trevisan, G. (2009). Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores. Saber & Educar, (14).

Comunicações paralelas 1  
Sala 3



# Produção de conhecimento e evolução da formação em animação sociocultural na ESELx

Joana Campos, Cristina Cruz e Laurence Vohlgemuth

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[laurence@eselx.ipl.pt](mailto:laurence@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Desde 2006, data da primeira edição da formação em Animação Sociocultural (ASC) na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), o currículo sofreu diversas transformações em resultado não só dos processos de avaliação, mas igualmente do conhecimento produzido pelo trabalho de investigação realizado sobre a prática formativa. Tendo por premissa que os docentes da licenciatura são profissionais reflexivos (Schön, 1994), mas que são igualmente investigadores produtores de conhecimento científico, interessa aprofundar a relação que se estabelece entre teoria e prática nos momentos de reformulação de planos de estudos. O objetivo desta comunicação é compreender melhor que tipo de conhecimento foi produzido e de que forma este conhecimento teve influência nas mudanças efetuadas mantendo os quadros de referência da animação sociocultural (Trilla, 2004; Caride, 2007, 2012; Lopes, 2012; Ferreira, 2011; Fonte, 2012, Dansac e Vachée, 2019; Gillet, 1995, 1996) presentes na matriz de formação.

Para tal, partimos de uma meta-análise dos vários textos publicados sobre esta formação desde 2010, tendo por objeto de análise a formação na licenciatura em ASC oferecida pela ESELx e tendo sido objeto de revisão científica. Este universo é constituído por 22 textos com uma importante dimensão internacional. Os autores dos textos, frequentemente em equipa, são principalmente os professores envolvidos na coordenação da licenciatura em ASC. No entanto, podemos ver o envolvimento de outros professores e alguns diplomados, bem como parceiros internacionais. Os textos publicados, maioritariamente em português, mas também em inglês e francês, não têm igual distribuição ao longo dos anos desde 2010, já que pode haver lapsos de tempo, por vezes longos, entre a preparação dos textos e a sua publicação.

Todos os textos analisados referem-se à formação de ASC na ESELx, contudo variam os centros de interesse e os aspetos tratados. Temos textos fortemente ancorados no campo das ciências sociais, mais generalistas sobre a ASC e as competências necessárias ao exercício desta profissão e outros que incidem sobre dimensões mais específicas como as artes, as ciências físicas e os recursos naturais e o desenvolvimento sustentável.

O primeiro texto que destaca a importância da dimensão artística na formação ASC foi publicado em 2016, seguiram-se outros dois em 2018 e 2021. Se analisarmos as ideias centrais e os conceitos mobilizados no primeiro e no último destes textos, podemos sublinhar uma evolução no sentido de uma intervenção em ASC, deixando mais espaço para a participação e a ação dos sujeitos e grupos. Em ambos os textos encontramos, claro, os conceitos de arte, cultura, diversidade cultural, diálogo e transformação social, mas no primeiro trata-se da democratização da cultura, da educação artística enquanto no último se trata de democracia cultural, arte participativa, arte como modo de criação de conhecimento e comunidade criadora de cultura. No último texto, o acento é colocado no sujeito e no grupo produzindo cultura na escuta e respeito à singularidade de cada um, o animador sociocultural cumprindo a função de mediador que permite a expressão da subjetividade de todos os elementos do grupo para a co-construção de uma melhor forma de viver juntos.

Sobre a importância da formação em ciências físicas e naturais para os animadores socioculturais, existem três textos, publicados em 2011, 2016 e 2021. Os dois últimos abordam as ciências em articulação com as artes. O primeiro demonstra a importância da literacia científica para um cidadão responsável e ainda mais para um profissional em ASC, no sentido de lidar com questões sociocientíficas em democracia. O segundo baseia-se numa matriz de formação transdisciplinar, para enfatizar a importância da democracia cultural e da participação cultural. No texto publicado em 2021, o foco está nos desafios que imprevisibilidade e complexidade das sociedades contemporâneas em risco (Beck, 1992) traz para a formação destes profissionais. Encontramos, aqui, novamente, uma mudança nas perspetivas, partindo de um cidadão, certamente responsável, mas que deve saber o que os especialistas em ciência descobrem, para passar a comunidades produtoras de conhecimento que podem propor soluções, em liberdade e na democracia, num mundo globalizado. Neste último texto, é apresentado um animador sociocultural, cujas certezas se esvaem durante a formação, a par do reconhecimento das funções/perfil de pedagogo e mediador e ativista.

Dois textos focam particularmente a reflexão em torno do conceito de cidadania global, publicados em 2015 e 2021. Em ambos os textos, a reflexividade e o pensamento crítico são destacados como competências importantes para a transformação social. Enfatizando a importância de o animador sociocultural entender a interdependência entre o local e o global, para cumprir sua função militante como agente promotor de mudança social estimulando o desenvolvimento pessoal, a emancipação, a participação e a autogestão dos grupos. No outro texto de 2021, o foco incide sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, definidos pela ONU, concluindo-se que as decisões tomadas pelas Nações Unidas não podem ser “seguidas” ou “aplicadas” sem reflexão por parte dos animadores socioculturais, cuja formação e consequente prática profissional devem contribuir mais para a transformação e mudança social, do que para a normalização e reprodução social.

A inserção profissional dos diplomados do curso ASC da ESELx foi objeto da publicação de quatro textos em 2010, 2011, 2015 e 2016. Nestes textos, é lembrada a matriz formativa profissionalizante, interdisciplinar, implementada por equipas multidisciplinares, articulando as dimensões teóricas e práticas e os diferentes níveis de conhecimento necessários a esta atividade profissional, dando lugar de destaque à iniciação à prática profissional e às dimensões ética e deontológica, o profissionalismo dos animadores socioculturais no que diz respeito às classificações das profissões a nível português e internacional.

Seguindo a ordem cronológica de publicação, encontramos em 2011, dois textos mais gerais sobre formação em ASC. Ambos os textos enfatizam a flexibilidade da formação, as diferentes dimensões da ASC (social, cultural, educacional), a importância da reflexividade, da iniciação ao exercício profissional e da dimensão ética. Apenas um texto refere-se às funções de animação sociocultural e menciona também as finalidades como participação, desenvolvimento de indivíduos e grupos, solidariedade, democracia, cidadania, inclusão social, responsabilidade, empoderamento e com referência aos diferentes níveis de conhecimento necessários para a intervenção do ASC e de estratégias.

Em 2013, foram publicados dois textos: um de autoria de uma professora do curso e outro da equipa de coordenação do curso. Ambos tratam da formação, no primeiro caso, vista pelos próprios estudantes, é declinada uma identidade profissional que pode ser categorizada em diferentes perfis: o animador-educador, o animador-agente social, o animador-que conecta, o animador-dinamizador cultural. No outro texto, os autores retomam os fundamentos da ASC e alguns valores como a justiça, a democracia, a liberdade, o respeito pelos sujeitos, o respeito pela diversidade, o combate à exclusão social. As intervenções em ASC, animação engajada, são analisadas a partir das categorias de tipologia de públicos, natureza jurídica das estruturas, dimensões da ASC (social, cultural, educativa e de participação). Um dos textos, publicado em 2016, desenvolve como tema central a análise dos processos de avaliação de licenciatura implementados, enfatizando a participação e as finalidades da avaliação. A importância dos valores é sublinhada como garantia de uma avaliação democrática

que tem como razão de ser uma compreensão da realidade útil ao avaliado e voltada para sua autonomia e emancipação.

Em 2018, foi publicado um texto sobre mediação que procura definir os limites da ASC, comparando-a com outras formações oferecidas na ESELx. Neste texto conclui-se que, nos programas de formação, surge um conjunto de UC que, conceptual e metodologicamente, se centram em diferentes modalidades de mediação e que trabalham de forma explícita e aprofundada a discussão em torno do perfil do mediador.

Em 2021, temos dois textos publicados que, revisitando a formação em ASC da ESELx, continuam a referir-se aos níveis de saber, à iniciação à prática profissional, à metodologia de projeto, ao profissional reflexivo, à centralidade da ação, mas enfatizam a complexidade do conhecimento profissional e começam lembrando o compromisso da ASC com a democracia, a liberdade, a cidadania e a participação. A dimensão ética e política da intervenção do animador é valorizada e os perfis profissionais como animador-técnico, animador-ativista, destacando a importância da transformação social (e não de normalização), integração, desenvolvimento sustentável, combate à discriminação, emancipação de indivíduos e grupos, aumento do bem-estar e construção do bem comum. No mesmo ano, outro texto foca a importância da intervenção não-violenta, da tomada de consciência, por parte dos profissionais de ASC, do poder de uma ação não-violenta, nomeadamente no que à violência estrutural e simbólica diz respeito, para a transformação social. Finalmente, no ano 2022, aparece a preocupação de meta-análise para melhor entender o rumo tomado pela proposta formativa e aferir convergência entre opções teóricas tomadas e implementação de plano de estudos.

Sobre os autores citados nos textos analisados, as referências a autores da área das ciências da educação são mais numerosas no início do período em análise. Alguns autores de áreas específicas (educação artística, ciências físicas, ciência cidadã, etc.) são referidos pontualmente, em função dos sujeitos de estudo, mas outros mantêm presença ao longo dos onze anos em análise, são, portanto, estruturantes da formação oferecida. Tomemos como exemplo Jaume Trilla, de quem são emprestados os níveis de conhecimento necessários à intervenção em ASC, Marcelino Sousa Lopes, que produziu uma obra substancial sobre a história da animação sociocultural em Portugal. Alguns fazem uma entrada mais recente ou recentemente mais abundante (Gillet, J.-C., Dansac, Ch., Vachée, C., Caride Gomez ou B. Besse-Patin...) mas parecem fundamentais para a mudança na perspetiva formativa e para um reenquadramento na dimensão ético-política, um reforço da participação, da cidadania ativa e alertar para uma deriva técnica ou académica das ASC.

Concluindo, a proposta do último plano de estudos procurou reunir os contributos dos diferentes atores envolvidos nesta formação - docentes, discentes, entidades parceiras, avaliadores e peritos no âmbito das ASC - procurando assegurar a adequação da proposta formativa às necessidades socioculturais. Estas sugestões refletiram a necessidade de construir o exercício formativo a partir da ação profissional, assente na metodologia de projeto, sendo flexível de forma a permitir a escolha de percursos diversificados e ajustados aos interesses de cada aluno, apostando na intervenção social com públicos heterogêneos e em diferentes contextos institucionais e/ou socioculturais e promover práticas interculturais. Mas permitiu ainda, compreender a importância do desenvolvimento de uma construção coletiva e partilhada de conhecimento sobre a ASC, a formação em ASC e o curso de licenciatura em ASC.

Retomando as nossas questões iniciais sobre o percurso de desenvolvimento da licenciatura em ASC da ESELx, os diferentes elementos analisados mostram-nos uma primeira fase de afirmação das ASC como campo de intervenção e conhecimento. Mais recentemente, os textos produzidos que se referem, entre outros aspetos, a práticas nas várias UC testemunham uma necessidade de afirmação dos valores subjacentes à intervenção em ASC e um desprendimento dos instrumentos que dão segurança aos animadores, como a metodologia de projeto, para exemplo. Afigura-se também a necessidade de uma formação orientada para um perfil de profissional menos diretivo, tendo em conta a singularidade de cada pessoa e eticamente mais comprometido,

deixando mais espaço à participação individual e coletiva com vista à promoção de um exercício pleno de cidadania global.

A reflexão sobre a prática e a produção de conhecimento publicado levaram a alterações do próprio plano de formação tentando reforçar o lugar da ação profissional com a introdução do termo animação sociocultural no nome de várias UC, o aumento do número de créditos alocados às UC de iniciação à prática profissional, por exemplo e também a alterações de perspetivas na lecionação de certas UC, no acompanhamento dos estágios e nos instrumentos de avaliação, focando-se mais nos valores fundamentais em ASC em detrimento dos instrumentos.

#### Referências

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.

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

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.

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). Edição.

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.

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. (1995). *Animation et animateurs : le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.

Gillet, J.-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. *Recherche et formation*, n° 23, 119-134.

Lopes, M.S. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Les Éditions Logiques

Trilla, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In Trilla, J. (Coord.), *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos* (pp. 9-44). Lisboa: Instituto Piaget.

# O Museu como mediador na construção de conhecimento, dois caminhos possíveis no Museu Sporting.

Joana Barroso Hortas

Museu Sporting

jbhortas@sporting.pt

Na presente proposta pretendemos refletir sobre as potencialidades do espaço do Museu Sporting para a construção de conhecimento para a infância (6-10 anos). Desta forma, mobilizamos para análise duas das propostas de exploração do museu que o Serviço de Educação e de Mediação (SEM) desenvolveu com o intuito de facilitar a descoberta da coleção exposta e promover o conhecimento sobre a sua temática central – o desporto.

O Museu Sporting, inserido no Estádio José Alvalade, foi inaugurado em 2004, porém a sua candidatura e consequente entrada na Rede Portuguesa de Museus em 2022 ajudou a definir linhas orientadoras da sua missão que assume a seguinte formulação: “salvaguarda, interpreta e comunica a memória e identidade do Sporting Clube de Portugal. Prossegue os valores da inclusão, da diversidade e do ecletismo no desporto, marca fundacional do clube.” (Documento de candidatura RPM, 2022). O museu tem em conta a nova definição de museu do ICOM, em que se destaca o compromisso “Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, fruição, reflexão e troca de conhecimentos<sup>1</sup>. O Serviço Educativo e de Mediação (SEM) surge no ano letivo de 2019/2020, tendo como objetivo diversificar as propostas e formas de dialogar com o público e com potenciais públicos.

Nas linhas estratégicas que orientam a intervenção, o departamento de SEM define e implementa em cada época desportiva – correspondente ao ano letivo escolar - um Plano de Educação e Mediação. Para a época de 2022-23, nas linhas orientadoras do plano, é indicado como: “principal foco trabalhar o Museu como mediador e o seu papel educativo no que respeita ao ecletismo e à transmissão dos valores da inclusão e diversidade, tendo por base o desporto” (Serviço de Educação e Mediação, 2022, p.2). Esta intenção atribui ao mediador o compromisso de garantir que o museu se posiciona como um espaço onde “a aprendizagem é sempre mútua e neste sentido o visitante tem de ter espaço para explorar e transmitir os seus conhecimentos ou opiniões.” (Serviço de Educação e Mediação, 2022, p.7).

Na visão do SEM, o espaço do Museu Sporting deve ir além da sua coleção, é necessário tempo para experienciar o espaço e estratégias para construir aprendizagens e pensamento crítico, como sugere Garcés “(...) somos tiempo y espácio quiere decir que nuestra experiencia del mundo es la que crea (...)” (2016, pp. 91-92). Para haver uma transformação, uma aprendizagem, temos de questionar o tempo e o espaço (Garcés, 2016). Estamos, desta forma, a considerar o espaço do museu como um espaço de aprendizagem. No entanto, objetivamos que esta aprendizagem não seja de um só sentido ou apenas resultado de uma transmissão oral de conhecimentos. Mobilizando a conceção de pedagogia de compromisso de hooks (2022), pretendemos trazer a pedagogia para pensar o museu, percebendo que esta é uma estratégia que tem como objetivos conduzir as crianças e jovens a pensar criticamente, vivenciando um processo interativo com o mediador (hooks, 2022). Compreendemos, deste modo, que o museu ao acolher públicos com diferentes exigências e necessidades, necessita encontrar nas suas respostas estratégias diferenciadas.

Para cumprir esta visão que construímos do espaço do museu, é fundamental que o SEM do Museu Sporting centre a sua ação na mediação artística. Compreendendo que a diversidade desportiva que caracteriza o Sporting CP é uma alavanca para promover e explorar vários temas de âmbito social e desportivo. Deste modo,

---

<sup>1</sup> <https://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/> (consultado em 24.07.2023)

as estratégias de educação não-formal devem alicerçar-se em metodologias diferenciadas e inspiradas nas metodologias de mediação artística. Como referido por González (2016, p. 87), a “(...) metodología de la mediación artística: espacio de seguridad y confianza, acompañamiento, producción y reflexión y puesta en común”. Neste sentido, o museu propõe variadas estratégias e formas de conhecer o espaço, os valores cívicos inerentes ao desporto e à sua coleção - destacando, que a comunicação não tem de ser apenas verbal - pois esta oferece um conjunto de ferramentas para promover a prática do brincar e do desporto. Sobre o brincar destacamos como referência Carlos Neto, que nos define as várias dimensões que envolve este processo, que decorre mobilizando linguagens verbais e não verbais ligadas à representação, aos jogos com objetos ou jogo de atividade física (Neto, 2020). Contudo, a promoção da prática desportiva de que falamos, e tal como indicado em Neto, não pretende promover os desportos mais mediáticos ou focar em carreiras de sucesso no desporto “O interesse superior da criança e do adolescente deve prevalecer como um critério no direito ao brincar e no direito ao desporto” (Neto, 2020, p. 201).

Em foco, neste trabalho, refletimos sobre duas propostas de visita-jogo implementadas no ano letivo de 2021-22, ambas destinadas a idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Uma primeira proposta denominada “Equipa-te”, onde iremos estar focados na mediação artística e em algumas das ferramentas que é possível mobilizar. Uma segunda atividade, “Descobrir modalidades”, que pretende explorar a prática de exercício físico e compreender as possibilidades oferecidas pela comunidade em que o museu se insere. Ambas as atividades pretendem demonstrar a diversidade das práticas desportivas e esclarecer sobre a importância do desporto e da atividade física com o objetivo de fomentar a sua prática.

Relativamente à atividade “Equipa-te”, esta organiza-se em duas partes. Numa primeira parte, para compreender os primeiros anos do clube, exploramos as principais figuras recorrendo a um jogo de representação. Este é um jogo de representação com personagens bem delimitadas e com textos orientadores, recorrendo ainda a objetos simbólicos que caracterizam a atividade (Imagem 1).



Numa segunda fase, depois de conhecer melhor a exposição, é explorado o tema do ecletismo desportivo, recorrendo aos vários equipamentos desportivos expostos.

Imagem 1 – Jogo de Representação. Fonte: Arquivo Fotográfico – Museu Sporting

Aqui sensibilizamos as crianças para os diferentes tipos de equipamentos e materiais, de acordo com a modalidade desportiva. Este é um passo chave desta visita, pois é aqui que vão construir a maioria dos conhecimentos para depois conseguirem representar graficamente o equipamento da modalidade, na sua equipa de trabalho, potenciando a parceria, a interação e a organização de grupo.

Para González (2016, p. 86), “(...) para que la mediación artística sea realmente efectiva es necesario que exista continuidad en el tiempo (...) una actividad puntual puede ser una experiencia más o menos important”. Nesta proposta, derivado de vários constrangimentos, não existe ainda um trabalho de continuidade com os visitantes, porém uma das estratégias para valorizar uma atividade que se propõe apenas com um caráter pontual, é utilizar o conhecimento prévio dos visitantes, neste caso, compreender a diversidade de práticas desportivas já existentes no grupo que nos visita e os conhecimentos que possuem sobre as mesmas. Muitas vezes estas são as representações mais bem conseguidas, nos pormenores com que surgem representados os equipamentos (Imagem 2).



Imagem 2 – Desenhos “Equipa-te” (modalidades a desenhar: Hóquei em Patins, Basquetebol, Judo e Natação). Fonte: Arquivo Fotográfico – Museu Sporting

Deste modo, propomos também conduzir as crianças na organização e estruturação dos conhecimentos prévios para os representarem e, ao mesmo tempo, ampliarem as concepções que têm sobre as atividades desportivas. Como indicado por Matarasso (2019, p.45) esta é uma das etapas de um processo de desenvolvimento cíclico que a arte oferece, pois, este processo de organizar os conhecimentos pode ser limitador do deslumbramento e tornar mais real o conhecimento que a partir daí se constrói. Contudo, nesta proposta assume-se o compromisso de fomentar a criatividade e liberdade de representar graficamente as construções mentais, tentando potenciar a construção de conhecimentos sobre o ecletismo desportivo, dotando as crianças de espírito crítico sobre a coleção do museu que estão a observar. O trabalho é realizado em equipa (grupos de 4-5 elementos), potenciando a parceria, a interação e a organização de grupo (Imagem 3).



*Imagem 3 – Atividade “Equipa-te”.  
Fonte: Arquivo Fotográfico – Museu*

Na última etapa desta atividade, regressamos à observação do espólio exposto no museu e das fotografias. Nesta fase, o objetivo é ampliar conhecimentos através da apresentação dos desenhos de cada grupo ao grande grupo e fazendo comparações entre as representações e os objetos expostos, tentando descobrir as semelhanças e diferenças entre os objetos e o equipamento desenhado e o exposto. Apesar de trazermos para esta comunicação apenas uma pequena amostra das produções, optamos por destacar na Imagem 2, alguns dos exemplos que ilustram os resultados e se foi conseguido passar com sucesso alguns dos conhecimentos a adquirir, recorreremos exatamente a esta alcançados pelo grupo, ao identificar os elementos necessários para a prática da modalidade em questão, nomeadamente os patins no caso do Hóquei em Patins, o Kimono para a prática do Judo ou mesmo a camisola do Basquetebol com o pormenor de não ter mangas.

A segunda atividade pretende aliar práticas da mediação artísticas à prática de atividade física. A organização da atividade “Descobrir as modalidades”, divide-se em dois momentos que decorrem em diferentes espaços. Centrado na ideia que “É essencial que as crianças tenham, primeiro, uma vivência variada de experiências do seu próprio corpo em diversas situações motoras e pré-desportivas” (Neto, 2020, p. 201), o Museu Sporting tem uma proposta que pretende aliar o museu e a prática desportiva.

Nesta proposta, além do uso do espaço do museu, identificamos em conversas com os professores que nos visitam ou solicitam informações, a curiosidade em usufruir das instalações desportivas que não possuem em espaço escolar, como por exemplo: as piscinas, a sala dos tapetes de tatami do Judo ou a sala dos trampolins da ginástica (Imagem 4).



*Imagem 4 – Atividade “Descobrir as modalidades”. Fonte: Arquivo Fotográfico – Museu Sporting.*

Encontrando-se o espaço do museu inserido no Estádio, são nele identificadas uma série de potencialidades únicas, nomeadamente, a possibilidade de prática desportiva em espaços de excelência, onde também praticam atletas de alta competição. Como já referido, não é o objetivo da atividade identificar ou promover o desporto de alto rendimento, mas sim dar a conhecer/experienciar a diversidade de desportos possíveis, para que a criança consiga explorar as suas preferências e, assim, promover uma “(...) conceção lúdica respeitadora do seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, ético e social” (Neto, 2020, p. 202).

Na primeira fase, realizada no museu, para compreender as origens do clube, recorreremos – de novo - à metodologia do jogo de representação já descrito. De seguida, com o intuito de compreender melhor a diversidade das modalidades do Sporting CP, recorreremos a alguns objetos utilizados pelas modalidades, possibilitando às crianças a oportunidade de manusear objetos ligados à prática desportiva.

Na segunda etapa, da visita, exploramos uma modalidade - escolhida pelo professor aquando da marcação da visita – um momento orientado por treinadores da prática desportiva em questão. Através de jogos e diversas

propostas, definidas pelos treinadores da área, as crianças podem ser ativas, como definido por Neto, “O comportamento de brincar (ser ativo), do ponto de vista imediato, é motivado intrinsecamente pela própria atividade” (Neto, 2020, p. 202). Este comportamento do brincar/ser ativo na infância é uma das motivações da proposta, compreendendo a importância de fomentar e incentivar este comportamento nas crianças, fatores-chave para garantir o desenvolvimento completo da criança.

Para compreender o impacto efetivo desta atividade era necessário um acompanhamento mais próximo dos grupos que optaram por este modelo de visita, no sentido de compreender o efeito da mesma nas suas opções pela prática desportiva e pela escolha do desporto que praticam. Sabemos que durante este ano letivo inscreveram-se cerca de 810 crianças para a proposta e na sequência da atividade foram feitos contactos pontuais dos professores a solicitar informação sobre a inscrição das crianças numa modalidade desportiva, não sabemos, no entanto, se houve uma efetiva inscrição em atividades deste clube, do mesmo modo que não sabemos se houve inscrições noutras instituições desportivas. De qualquer forma os contactos estabelecidos posteriormente por professores que acompanharam as crianças indicam que algum efeito ocorreu.

Em suma, retomando o objetivo desta comunicação, refletir sobre as potencialidades do espaço do Museu do Sporting para a construção de conhecimento pela infância (6-10 anos), e através da análise de duas das propostas de exploração do museu desenvolvidas pelo Serviço de Educação e de Mediação (SEM), é possível destacar que as duas atividades ilustram a possibilidade de construir conhecimento no espaço do Museu Sporting, colocando as crianças como atoras deste conhecimento. Respeitando a condição do SEM do museu não sair do foco expositivo e da temática que lhe dá identidade, a escolha da mediação artística e do brincar permite/facilita uma compreensão do espaço e do espólio de forma crítica e reflexiva, colocando as crianças como protagonistas do processo.

Palavras-chave: Brincar; Desporto; Mediação Artística; Museu Sporting; Serviço de Educação e Mediação

#### Bibliografia:

Garcés, M. (2016). *Fuera de clase*, Galaxia Gutenberg.

González, A. M. (2016). *La Mediación artística*, Octaedro Editorial.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*, Rayo Verde.

Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta*, Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*, Contraponto.

Museu Sporting (2022). Documento Interno, Candidatura do Museu Sporting para a Rede Portuguesa de Museus.

Museu Sporting (2022). Documento Interno, Plano de Educação e Mediação do Museu Sporting, Ano letivo 2022-23.

# “Roupa(s) com História(s)” no Museu Nacional do Traje: Projeto de Intervenção em Animação Sociocultural

Sofia Gaudêncio<sup>1</sup>

Cristina Barroso Cruz<sup>1,2</sup>

Escola Superior de Educação de Lisboa – Politécnico de Lisboa

CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

2021356@alunos.eselx.ipl.pt

cristinac@eselx.ipl.pt

## Introdução

A presente comunicação resulta de um trabalho de intervenção no âmbito da unidade curricular de Introdução à Prática Profissional (PIASC II) do segundo ano da Licenciatura em Animação Sociocultural. Este plano de animação decorreu no Museu Nacional do Traje (MNT) entre março e junho de 2023. O MNT é uma instituição que atua como “um agente de gestão de informação, que deve incentivar um diálogo franco com a sua comunidade” (Bites, 2011, p.19), sendo também um espaço singular de educação não-formal e com uma capacidade de interação social que tem “um papel importante na formação de todos, [notadamente] no campo da cultura” (Oliveira, 2013 p. 1). Neste contexto a Animação Sociocultural (ASC) “promove programas de intervenção social, destacando-se os aspetos da criação e da vivência cultural, [e] da participação dos cidadãos (. . .) [na] comunidade” (Martins, 1995, p.9). Nos museus a ação interventiva decorre da difusão cultural tendo como base o “respeito pela diversidade cultural que possa existir no contexto social em que se inserem” (Maciel 2015, p.2).

## Fundamentação

As instituições museológicas dedicam-se à “troca de informação e à formação do conhecimento” (Silverman, 1995, p.161) e são unidades que se encontram em constante mudança. É partindo desta linha de raciocínio que a ASC pode atuar em contextos museológicos já que a sua ação está focada no desenvolvimento do indivíduo a vários níveis (pessoal, social, criativo, educativo, cultural, entre outros). Também o MNT procura desenvolver o seu serviço em função da comunidade envolvente e pela ação educativa mantém e evolui a dinâmica cultural da sociedade (Sandell, 2002).

O Setor Educativo desenvolve projetos de índole social em linha com a abordagem holística do MNT. De acordo com Oliveira (2013) é pelas ações sociais e educativas que se removem barreiras físicas, intelectuais e emocionais, proporcionando um acesso à informação e permitindo a decisão individual e coletiva. Tal intervenção relaciona-se com a ASC na medida em que existe uma procura para concretizar e satisfazer as necessidades individuais e desenvolvendo um conjunto de estratégias para promover a inclusão social de pessoas e grupos vulneráveis e de risco de forma a “desenvolver capacidades (. . .) [para] a sua participação

numa sociedade mais ampla (. . .) e facilitar a [sua] integração na comunidade” (Hooper-Greenhill et al., 2007, p.44).

### **Problemática e objetivos**

Foi possível, a partir do exercício de diagnóstico, identificar o projeto “Nem sempre somos o que vestimos”, do MNT em parceria com a Biblioteca Maria Keil (BMK) e Polícia de Segurança Pública (PSP), como tendo potencial para intervenção no âmbito da ASC numa perspetiva integradora e em rede na medida em que entra em linha de conta com instituições do território e como forma de minimizar as vulnerabilidades identificadas. Assim, definiu-se como problemática a inclusão dos jovens provenientes de territórios de vulnerabilidade, próximos do MNT.

A exclusão social dos jovens, bem como “as suas correlativas manifestações de «desenquadramento social»” têm sido interpretadas com “uma grande relevância pública cuja ressonância principal é a ideia de que os jovens vivem situações crescentes de risco” – fatores associados, nomeadamente, a condições económicas insuficientes e manifestações de comportamentos de risco (Pais et al., 1999, pp.9-11). Neste seguimento, a exclusão social trata-se, portanto, de um “não-acesso a um conjunto de direitos de cidadania e de participação”, sendo esta uma adversidade social “que agrava a condição das pessoas nas margens sociais” (Santos, 2019, p.20). A ASC, pode funcionar como uma visão estratégica de intervenção aliada a políticas educacionais ativas e participativas neste tipo de contexto e respetivo território na medida em que estas atividades se podem apresentar como “possibilidades e potencialidades sociais de um trabalho educativo na visibilização, reconhecimento e empowerment” de jovens em que se encontram em circunstâncias de vulnerabilidade social (Santos, 2019, p.113).

No que tange aos objetivos gerais presentes no projeto “Nem sempre somos o que vestimos”, estes foram consultados no Plano de Atividades 2023 do MNT e são a) combater a delinquência juvenil e b) contribuir para a inclusão de jovens provenientes de bairros carenciados ou com problemas de integração social.

### **Metodologia**

Na linha dos pressupostos da metodologia de projeto, a metodologia adotada foi pensada num primeiro momento para a elaboração de um diagnóstico e, num segundo momento, para planejar a implementação e avaliação do plano de animação proposto. Para tal, recorreu-se à análise documental, observação participante e entrevista, na fase de recolha de dados para elaboração do plano de animação. Entre as fontes mobilizadas encontram-se os dados dos Censos (Instituto Nacional de Estatística - INE), bem como de documentação presente na Biblioteca do MNT e disponibilizada pela Diretora e Técnicas do Museu. Com o conjunto de dados obtidos foi possível correlacionar os factos associados ao período histórico e contexto sociocultural da instituição.

As observações direta e participante contribuiu para uma compreensão e análise mais objetiva e real das tipologias de acontecimentos, ações grupos, lugares e estruturas presentes ao longo dos meses de implementação do projeto (Poupart et al., 2008)

A entrevista à Coordenadora da Biblioteca Maria Keil (BMK) permitiu complementar a informação em falta acerca dos participantes deste projeto. Na sequência deste processo, os participantes deste projeto foram sete jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, provenientes de bairros carenciados e que se encontram em situação de fragilidade e exclusão sociais.

Para a avaliação dos resultados da implementação do plano de animação, recorreu-se à observação participante para registo de comportamentos e utilizou-se uma escala para avaliar a evolução dos processos de participação.

## Principais Resultados

Os jovens que participaram neste projeto frequentam diariamente a BMK, sendo esta como uma “segunda casa” que lhes oferece estrutura. A estes sete jovens foi proposta a participação no projeto que implicaria um compromisso de presença semanal. No âmbito do projeto “Nem sempre somos o que vestimos”, nasceu o plano de animação (PA) “Roupa(s) com História(s)” elaborado no âmbito do PIASC II.

“Roupa(s) com História(s)” consistiu num processo criativo contínuo que se concretizou em 4 sessões, alternadas entre o espaço do MNT e da BMK, construídas sessão a sessão, sempre tendo em conta a anterior, de forma que existisse uma interligação entre todas tendo resultado “de um processo participado e retroalimentado (...) em dinâmicas alicerçadas nos recursos comunitários” (Viveiros, 2014, p.3). Este PA partiu do vestuário e da maneira como as memórias e emoções associadas podem contribuir para a identidade individual e coletiva dos participantes.

A primeira atividade – “SobreTi” – teve com o objetivo estimular a partilha e apresentação individual a partir do espetáculo “SobreTi”<sup>1</sup>. Este momento permitiu uma reflexão sobre o significado que associamos às roupas e acessórios que usamos. A atividade “ExperienciARTE” decorreu no espaço do MNT e teve como objetivos identificar a dimensão simbólica de alguns objetos (como forma de chegar às histórias de vida dos jovens) e a partilha de experiências (como mecanismos de relacionamento/aproximação ao “outro”). A visita à exposição permanente do Museu permitiu identificar esta dimensão sócio-simbólica da roupa e dos acessórios ao longo do tempo. Com a terceira atividade – “Criar(TE)” – consistiu num processo criativo e permitiu refletir sobre a dimensão simbólica associado ao objeto artístico a elaborar. A atividade “Roupa(s) com História(s)” pretendeu consolidar as várias fases envolventes do processo criativo desenvolvido. Partindo de cada peça/acessório trazida na 2ª sessão, assim como daquilo que criaram na 3ª sessão, construiu-se uma única peça (*non-wearable clothing*). Os jovens tiveram a oportunidade de ver a sua peça exposta no museu.

Após a última sessão e levando em consideração todas as sessões anteriores, é evidente a progressiva e positiva evolução dos participantes, tanto a nível individual como coletivo, resultante do compromisso, dedicação e entusiasmo de cada um dos jovens.

## Discussão e conclusões

A noção de cidadania cultural implica “que os cidadãos participem de forma espontânea e efetiva na vida cultural da sociedade” sendo “fundamental que instituições culturais como os museus ultrapassem as barreiras de acesso e participação e que contribuam activamente [sic] para o desenvolvimento das competências – sociais, pessoais e mesmo técnicas – de que as pessoas necessitam para mais facilmente se envolverem” (Anderson, 2005; p.19). Desta forma, o PA em questão contribui para “um dever educacional fundamental por parte dos museus”, na medida em que proporciona aos participantes o seu devido destaque e contribui para a mudança positiva do MNT, isto é, os Museus vinculam-se “nas suas comunidades e as comunidades deveriam estar enraizadas nos seus Museus” (Anderson, 2005, pp.19-20).

As quatro atividades desenvolvidas neste PA promoveram “a aproximação, sensibilização e mobilização dos jovens através de contactos informais” (Montez, 2019, p.18). Procurou-se (cor)responder às necessidades e

---

<sup>1</sup> Objectivo artístico criado de forma colaborativa durante o Seminário de Especialidade, parte integrante da UC PIASC II.

interesses dos participantes recolhidos na fase de diagnóstico utilizando a expressão plástica no processo de integração e reflexão sociais.

É fundamental o papel sociopolítico da ASC como forma de garantia para o cumprimento do exercício de cidadania ativa e do desenvolvimento comunitário com o público jovem. O PA realizado contribuiu como uma ação e experiência que se deseja que tenha sido percebido como uma oportunidade de uma inclusão social justa e democraticamente participativa dos jovens, o que se encontra em conformidade com aquele que é o objetivo geral do projeto.

Por fim, é de referir que não só existiu um contributo positivamente relevante do PA para o projeto e respetivo objetivo geral, como o facto de cada um dos jovens participantes ter sido, através da educação-não formal e por atividades lúdico-criativas, o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, partilhando em grupo e proporcionando espaço para o outro partilhar.

**Palavras-chave:** Museus; Arte; Jovens; Integração social; Cidadania

**Referências:**

Anderson, D. (2005). A Educação de Adultos e a responsabilidade social dos Museus. In G. S. Nunes & J. A. Ramalho (Eds.), Boletim Cultural – CIRA (pp.15-22). Museu Municipal de Vila Franca de Xira.

Beites, A. (2011). O Museu Aberto e Comunicativo, fundamentação e proposta para estudos de públicos à luz de um enfoque info-comunicacional. Tese de Mestrado, Universidade do Porto.

Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Creaser, C., Sandell, R., Jones, C., & Woodham, A. (2007). *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums: Second Study*. University of Leicester.

Maciel, M. (2015). Animação Sociocultural / Animador Sociocultural e intervenção em Museus: dinâmicas na trilogia Cidade Educadora, Participação e Criatividade. In: (coord). Pereira, J.D.; Lopes, M.S.; Maciel, M.; "O Animador Sociocultural no Sec. XXI - perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação e projectos de intervenção", Edição – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp: .

Martins, E. C. (1995). Fundamentos de animação sócio-cultural no "território" ou comunidade. *Ler Educação*, 16, 87-128.

Montez, M. (2019). Animação Sociocultural e Metodologia de Projeto – dois casos revisitados. *Quaderns d'animación i Educación Social: Revista semestral para animador@s y educador@s sociales*, 1-36.

Oliveira, G. (2013). O museu como um instrumento de reflexão social, "MIDAS [Online], 2.

Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (A. C. Nasser, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes (Coleção Sociologia).

Sandell, R. (2002). *Museums, Society and Inequality*. London: Routledge.

Santos, L. M. (2019). Os Museus Comunitários como performance: o Arquivo e o Repertório na construção de Narrativas Históricas. 30ª Simpósio Nacional de História – ANPUH, Recife, Brasil

Silverman, L., (1995). Visitor Meaning-Making in Museums for a New Age, *Curator*, 38/3.

# O Olhar, a Palavra e o Toque – O Impacto na na Intervenção de um Músico na Comunidade em Contexto de Lar de Idosos

Ana Sofia Passos

Escola Superior de Educação de Lisboa | Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto  
Politécnico de Lisboa | CIED

[passos.sofia18@gmail.com](mailto:passos.sofia18@gmail.com)

Abel Arez

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa | CIED

[aarez@eselx.ipl.pt](mailto:aarez@eselx.ipl.pt)

Ana Gama

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa | CIED

[anagama@eselx.ipl.pt](mailto:anagama@eselx.ipl.pt)

A presente comunicação relata a intervenção realizada com uma utente, de agora em diante mencionada como Margarida (nome fictício), iniciada no âmbito da unidade curricular de Projeto Musical de Intervenção Comunitária II, da Licenciatura em Música na Comunidade das Escolas Superiores de Educação e de Música de Lisboa, numa ERPI (Estrutura Residencial para Idosos). Pretende analisar o impacto da minha intervenção orientada por três eixos: o Olhar, a Palavra e o Toque, como defendido por Phaneuf (2007), assim como refletir sobre as potencialidades da experiência musical enquanto fator de cuidado.

Seguindo uma metodologia de carácter qualitativo, a observação participante (Afonso, 2014) foi a técnica utilizada para a recolha de dados. Os registos foram realizados através de notas de campo e do Diário de Bordo. Para além disso, também recolhemos dados através da gravação de vídeos e da captação de fotografias. Posteriormente, realizámos a análise de conteúdo (Esteves, 2006) dos dados recolhidos, tendo em conta três dimensões, nomeadamente: o olhar, a palavra e o toque.

Enquanto facilitadora musical em contexto comunitário, tenho por base a promoção da Democracia Cultural. Higgins (2012, p.124) considera que “o facilitador em música na comunidade afirma-se como um agente de mudança social, com a capacidade de realçar o papel das comunidades e dos indivíduos, as suas práticas e energia criativa”. Não considero na minha intervenção o intuito de ensino ou desenvolvimento musical como foco principal, mas sim o impacto junto dos grupos/pessoas (Moreira, & Gama, 2020).

Ademais, alguns autores consideram a música um dos principais métodos de estimulação física e mental ao longo do envelhecimento. Na perspetiva de Postigo (2021) e Rosa, Mosquetto, Uwasa, & Gasparino, (2014) consideram esta “uma excelente ferramenta, para melhorar a cognição, o bem-estar e a interação social” (Postigo, 2021, p.126). Postigo (2021) também relembra o contributo da música para a manutenção da

plasticidade neuronal, já que a memória e a percepção música se mantêm, na maior parte dos casos, conservadas ao longo do envelhecimento, podendo ser um contributo ainda maior em casos patológicos, como o caso da demência, uma vez que “Além de favorecer o envelhecimento saudável, a música é também um excelente recurso para prevenir a deterioração cognitiva e reabilitar os défices relacionados com as doenças neurodegenerativas (...).” (Postigo, 2021, p.126).

Melo, R. et al. (2017) apresenta a perspectiva de Phaneuf (2007), que destaca o olhar, a palavra e o toque, como pilares de um cuidado focado em desautomatizá-lo através de ações simples que o tornem mais humano. Foi precisamente nestes pilares que apoiei a minha intervenção, procurando focar-me nos detalhes relacionados com o trato, possibilitando a criação de uma forte relação, o que ampliou a margem de evolução numa gama alargada de dimensões, ao invés de se restringir à dimensão artística.

### **○ início: primeiro contacto com a Margarida**

A minha relação com a Margarida, começou de uma forma muito particular. No início de março, quando visitava as várias salas de estar do lar, apercebi-me da dificuldade de uma das funcionárias em atender a tudo que estava a ser solicitada, os utentes encontravam-se a lanchar, hora de grande azafama, e a Margarida recusava-se a comer. Quase que por brincadeira, sentei-me ao seu lado a brincar com os seus peluches, acabando por convencê-la a comer. Este pequeno momento fez-me refletir sobre a importância da forma como interagimos com as pessoas e o impacto que tem nas suas reações, o que despertou a minha curiosidade para encontrar uma forma menos convencional de intervenção. No seu passado, a Margarida conta com uma carreira como pianista e professora de matemática, por isso as notas musicais e os números são elementos muito presentes no seu dia a dia e nas suas memórias, ainda que nem sempre conscientemente, uma vez que esta se encontra num estado de demência avançado. A Margarida é uma pessoa muito participativa e energética e reage aos estímulos intensamente, de um modo geral, surpreendendo com respostas inusitadas a situações do dia-a-dia. Para além disso, observei alguma dificuldade em concentrar-se, assim como uma fácil perda de controlo nas reações, acabando por se tornar ligeiramente agressiva em algumas situações.

### **Olhar, voz e confiança: fase 1**

Inicialmente, quando entrava na sala em que a Margarida estava e me dirigia em geral a quem lá estava, dificilmente conseguia a sua atenção, já quando me aproximava dela, a olhava nos olhos e deixava que me desse a mão, conseguia facilmente a sua atenção, permitindo algumas explorações iniciais. Sendo a Margarida uma pessoa inicialmente desconfiada, este olhar dirigido foi crucial para conquistar a sua confiança. Não conhecendo ninguém pelo nome e sendo a comunicação verbal muito limitada, foi importante estabelecermos outras formas de comunicação e de reconhecimento. Através do toque no meu braço, a Margarida passou a (re)conhecer alguns detalhes físicos meus, nomeadamente uma tatuagem e o uso de uma pulseira. Todos os dias à minha chegada, depois de brincar com as minhas mãos, procurava a minha pulseira e a minha tatuagem (Figuras 1 e 2).



*Figura 1 - (Re)Conhecimento da tatuagem*



*Figura 2 (Re)Conhecimento da pulseira*

### **Toque e musicalidade: fase 2**

Estabelecida a confiança, seguiu-se uma fase de grande desenvolvimento no que diz respeito a competências como a concentração e a rapidez de resposta aos desafios. Para além do olhar e do toque, o tom

de voz calmo e bem-disposto contribuiu para captar a sua atenção. Com a conquista da sua confiança e evolução na relação interpessoal, as situações de descontrolo e alguma agressividade dissiparam-se quase na totalidade. Isto refletiu-se na componente musical, sendo possível identificar já nesta fase evidências de uma melhoria das competências que analisei.

Apesar disso, foi nesta fase que se deu o grande ponto de viragem da intervenção. A análise das sessões mostrou que, consequência dos resultados obtidos, a Margarida mostrava grande facilidade na execução dos desafios propostos a par com uma diminuição do nível de interesse demonstrado. Ao longo do tempo e das experiências, percebi que a Margarida assimilava e reagia tanto melhor quanto mais interação houvesse, pelo que introduzi atividades de percussão corporal, no contexto das quais percutíamos no corpo uma da outra, conjugando a atividade musical com momentos de contacto físico.

### **Percussão partilhada: fase 3**

A última fase registou o maior progresso. O processo continuou com seqüências de apenas duas percussões, ciclicamente repetidas, procurando sempre elementos que envolvessem a interação, pois estes captam mais facilmente a atenção da Margarida. Num curto espaço de tempo, aproximadamente 6 sessões, já foi possível observar uma grande evolução a nível musical, que acredito espelhar o aprimoramento de outras competências. Os dois elementos de percussão corporal evoluíram para oito, cada vez mais intuitivos e numa velocidade mais rápida. Nas últimas semanas de intervenção, já era possível acompanhar canções com percussão corporal de uma forma bastante fluida, o que resultou numa nova interação, também com outros utentes, abriu-se uma nova porta no caminho que estávamos a percorrer. Esta notória evolução musical, reflete, de certo modo, o desenvolvimento de outras valências. Quando o toque começou a ser utilizado com ferramenta de intervenção, esta passou a ser muito mais pessoal e, por isso, a exigir mais atenção e delicadeza, por consequência, a necessidade de atenção prolongada levou ao aumento da paciência e por isso, à mais fácil socialização com outros utentes.

### **“O fim”: pequenas-grandes transformações**

A minha intervenção com a Margarida foi um processo lento e de experimentação no qual, através de tentativa-erro, fomos desbravando caminho. Na tabela I apresentamos algumas das evidências do processo desenvolvido com a Margarida no que diz respeito à componente comportamental e relacional, bem como à componente musical.

	Criação de confiança – fase 1	Toque e musicalidade – fase 2	Percussão partilhada-fase 3
Componente Comportamental e Relacional	<p>Dificuldade em prestar atenção</p> <p>Muita energia</p> <p>Rápida reação aos estímulos</p> <p>Fácil perda do controlo/agressividade</p> <p>Início do reconhecimento através de detalhes físicos</p>	<p>Aumento da capacidade concentração</p> <p>Reflexos mais rápidos</p> <p>Mais controlo e menos agressividade</p> <p>Maior facilidade em completar os desafios</p>	<p>Interação com outros utentes</p> <p>Aumento da capacidade de reação e de concentração</p> <p>Não se verificam comportamentos agressivos para com a facilitadora ou outros utentes</p>

Musical	Componente	Números e notas musicais cantadas aleatoriamente	Exploração de melodias	Percussão corporal – aumento do n.º de elementos em sequência (inicialmente 2, no final 8)
		Descoberta de melodias de 2 canções infantis	Improvisação com piano e instrumentos de percussão	Aumento da velocidade
		Imitação rítmica	Imitação rítmica	Acompanhamento de canções com percussão corporal
		Esporádicas improvisações		

Tabela 1 – Tabela de evidências

Como apresentado na tabela, no que diz respeito à componente comportamental e relacional, a Margarida desenvolveu, ao longo da intervenção, a sua capacidade de concentração, assim como a facilidade em relacionar-se. Se numa fase inicial, apresentava alguma dificuldade em controlar as suas reações e por isso, facilmente se tornava agressiva, numa fase final, a Margarida apresenta maior controlo sobre os seus comportamentos, começando a relacionar-se com outros utentes que se encontram na mesma sala.

A evolução anteriormente apresentada reflete-se igualmente nos resultados a nível musical. Na fase inicial, a Margarida reproduzia sons aleatoriamente, desenvolvendo progressivamente a capacidade de organização dos sons, de modo a reproduzir, na fase final, frases rítmicas que permitiam acompanhar melodias, interagindo com outros utentes nestes momentos.

#### Considerações finais: Os três elementos

O toque, o olhar e a voz foram os pontos de partida e as estratégias essenciais para a construção de uma relação individual(izada) que permitiu a obtenção de bons resultados quer na componente artística quer na componente comportamental e relacional.

A representação mais comum de um facilitador musical comunitário (ou Músico na Comunidade) foca-se no trabalho desenvolvido com grupos de menor ou maior dimensão. O relato que aqui partilhamos pretende contribuir para a reflexão acerca das potencialidades de intervenções que, partindo do mesmo conjunto de valores e mobilizando técnicas similares, privilegiem a relação individual. Ao considerar a experiência musical partilhada como fator de cuidado, este tipo de intervenções pode revelar-se especialmente pertinente em contexto de trabalho com pessoas em situação de fragilidade.

#### Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.Á Lima, & J.A. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto Editora.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. Oxford University Press.

Melo, R., Queirós, P., Tanaka, L., Salgueiro, N., Alves, R., Araújo, J., & Rodrigues, M. (2017). Estado da arte da implementação da metodologia de cuidado Humanidade em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, 53-62.

Moreira, P., & Gama, A. (2020). Música na comunidade e intervenção: uma abordagem às práticas dos estudantes da licenciatura em música na comunidade da eselx/esml em contexto de estágio (2015-2017). *European review of artistic studies*, 11 (3), 67-82.

Postigo, J. (2021). *Psicologia do envelhecimento. A velhice como oportunidade*. Atlântico Press.

Rosa, J.G., Moschetto, M.A.C., Uwasa, M.Y., & Gasparino, R.F. (2014). Lazer e recreação dos idosos em Instituições de longa permanência. *Revista Saúde em Foco*, 149-161.

**Palavras-chave:** Música na Comunidade; Cuidado; Idosos

# Comunicações paralelas 2

## Sala 1



# Produção de conhecimento em contexto: a Prática Profissional Supervisionada de um Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Simões

Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação

[anasimoes@eselx.ipl.pt](mailto:anasimoes@eselx.ipl.pt)

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo analisar a produção de conhecimento realizada em torno da Prática Profissional Supervisionada de um Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma escola superior de educação. Para esta discussão, convocaram-se os conceitos de conhecimento profissional e de prática profissional supervisionada no âmbito da Educação de Infância. No que se refere à metodologia utilizada, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa, através da análise de 19 relatórios elaborados por 19 mestrandas entre fevereiro e julho de 2023, integrados na Prática Profissional Supervisionada (Módulos I e II) daquele mestrado. Com o recurso à análise documental e subsequente análise de conteúdo dos referidos relatórios - 8 em contexto de Creche e 11 em contexto de Jardim de Infância, identificaram-se alguns contributos no que à produção de conhecimento diz respeito: i) todas as mestrandas (19) demonstraram capacidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, com uma atitude reflexiva e investigativa; ii) no contexto de Jardim de Infância, os 11 relatórios analisados evidenciaram as competências pedagógicas e científicas das respetivas mestrandas.

Conhecimento profissional: uma análise concetual

Segundo Marques e Pinto (2012), a formação pedagógica de professores no ensino superior depois da implementação do Processo de Bolonha “trouxe consigo a necessidade de redefinir as linhas de actuação do ensino superior e veio reafirmar a necessidade de actualização permanente de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas por parte do corpo docente” (p.129). Com efeito, as autoras convocam nas suas reflexões o pensamento de Shulman (1987), que, por sua vez, defende as seguintes *competências pedagógicas do docente*: “o conhecimento dos conteúdos relacionados com o seu domínio científico; o conhecimento pedagógico relativamente às formas de transmitir eficaz e adequadamente os conteúdos científicos; os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem dos alunos; os conhecimentos sobre como ensinar em diferentes contextos, a grandes e pequenos grupos; os conhecimentos relacionados com o desenho e o desenvolvimento curriculares” (Shulman, 1987, citado por Marques & Pinto, 2012, p.134). A este propósito – do conhecimento pedagógico do docente, Lino (2005) afirma que “Shulman (1986; 1987) advoga a construção de um conhecimento pedagógico como central na educação formal dos professores” (p.9). Sá-Chaves (2002) defende que o conhecimento profissional do docente se encontra inscrito numa matriz concetual mais abrangente, a *competência profissional*. Para esta autora, este conceito corresponde à “reflexão crítica sobre a *praxis*” (p.85), ou seja, um “processo de emergência de conhecimento e de autoconhecimento, suporte das acções subsequentes na espiral do desenvolvimento dos sujeitos mutuamente implicados” (Sá-Chaves, 2002, p.85). Esta reflexão sobre a *praxis* pressupõe uma intervenção formativa que remete para a “intencionalidade das práticas” (Sá-Chaves, 2002, p.96), como um processo de “reflexão sistemática, frequente e variada” (Sá-Chaves, 2002, p.100) de construção do conhecimento profissional. Segundo Sá-Chaves (2000, p.45), “cada

profissional deverá formar-se e dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e conhecimento da situação em causa, lhe permitam responder à multi e indeterminação contextual numa perspetiva de elaboração de soluções (...) mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância”. Esta *ecologia circunstancial* tem uma influência significativa nos modelos e nos programas de formação de professores, porquanto pode configurar a dinâmica dos perfis de competência de cada professor/educador, através da reconceptualização de atitudes, de conhecimentos e de práticas. No que se refere ao conhecimento profissional dos professores, Sá-Chaves (2000) identifica um primeiro pressuposto: “a docência, enquanto profissão, tem uma *praxis* que lhe é própria e que (...) se concretiza no acto pedagógico” (p.46). O segundo pressuposto deriva do primeiro, dado que “essa *praxis* tem subjacente um saber próprio que configura dimensões múltiplas” (*ibidem*). Este saber próprio a que Sá-Chaves (2000) se refere corresponde, por um lado, ao saber genérico e, por outro lado, ao saber específico, designado por *conhecimento profissional*.

A Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma escola superior de educação

A *supervisão pedagógica* funciona como uma “alavanca” que potencia a construção, por parte dos/as futuros profissionais da Educação de Infância, de “um modelo de acção e relação pedagógica” (Santos, 2012, p.53), durante os seus percursos formativos nos contextos da prática profissional supervisionada. A Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da escola superior de educação em análise corresponde a duas unidades curriculares distintas: uma, denominada de “*Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)*” ocorre no 2.º semestre do 1.º ano do curso, em contexto de Creche. Nesta unidade curricular, os estudantes deverão desenvolver a sua ação pedagógica junto de um grupo de crianças (entre os 0 e os 3 anos de idade). Durante esse período, cada estudante identifica uma problemática decorrente da sua ação, no sentido de realizar um estudo de investigação, através da produção de conhecimento em contexto. A “*Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)*” ocorre no 1.º semestre do 2.º ano do curso, em contexto de Jardim de Infância. Durante este período de intervenção, cada estudante identifica uma problemática decorrente da sua ação, no sentido de elaborar um relatório final – com uma componente investigativa e que será apresentado em provas públicas. Nesse sentido, os estudantes deverão “revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em JI” (In *Elaboração do relatório da PPS II – Documento orientador*, Coordenação do MEPE, 2022, p.1). Com efeito, este “desenvolvimento de competências e saberes de investigação” é evidenciado por cada estudante pela produção de conhecimento em contexto, especificamente no relatório final que elaboram e apresentam no final da sua formação profissionalizante em Educação Pré-Escolar.

#### Metodologia

Na metodologia utilizada, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa, com a análise de 19 relatórios elaborados por 19 mestrandas entre fevereiro e julho de 2023, integrados na Prática Profissional Supervisionada (Módulos I e II). A opção de se analisar 19 relatórios (num universo de cerca de 120) deveu-se ao facto de se ter tido o acesso privilegiado aos mesmos em formato digital. Foram analisados 8 relatórios da Prática Profissional Supervisionada (Módulo I) e 11 relatórios da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), todos relativos ao ano letivo 2022-23, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma escola superior de educação. Codificaram-se os 19 relatórios analisados, designadamente por AL, B, CM, CX, I, M, R e S (Prática Profissional Supervisionada, Módulo I) e por AS, AR, B, BC, BR, CC, CF, CN, E, J e P (Prática Profissional Supervisionada, Módulo II), correspondendo às iniciais dos nomes de cada mestranda, de forma a manter o respetivo anonimato. A análise de conteúdo realizada foi organizada da seguinte forma: elaborou-se uma tabela categorial, com a definição de categorias a priori, de forma a ser possível identificar i) o contexto de intervenção (Creche ou Jardim de Infância); ii) a problemática selecionada por cada mestranda para um estudo investigativo

e iii) a produção de conhecimento em contexto. Apresenta-se neste resumo uma síntese dos resultados obtidos, centrados, sobretudo, na produção de conhecimento em contexto.

#### Produção de conhecimento em contexto na Prática Profissional Supervisionada

Apresenta-se, de seguida, uma síntese dos resultados obtidos no âmbito da análise realizada aos 19 relatórios.

Tabela 1

Síntese da análise de conteúdo realizada aos relatórios da Prática Profissional Supervisionada (Módulos I e II)

Categories /Relatórios	Contexto de intervenção (Creche ou Jardim de Infância)	Problemática selecionada pela mestrandia	Produção de conhecimento em contexto
AL	Creche	O papel do/a educador/a na gestão de conflitos entre crianças numa sala de Creche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de literatura sobre a problemática selecionada;</li> <li>- Elaboração de um roteiro metodológico e ético situado na Educação de Infância;</li> <li>- Apresentação e discussão dos dados recolhidos à luz da revisão de literatura realizada e com mobilização de notas de campo e reflexões semanais sobre a prática desenvolvida.</li> </ul>
B	Creche	Autorregulação das emoções numa sala de Creche: um estudo de caso	
CM	Creche	O impacto da organização dos espaços e dos materiais nas brincadeiras das crianças de uma sala de 1 ano de idade	
CX	Creche	A afetividade como base da pedagogia em contexto de Creche	
I	Creche	A gestão do grupo de crianças numa sala de Creche: estratégias e modos de ação da equipa educativa	
M	Creche	A diversidade de técnicas e recursos para a animação da leitura de histórias em Creche	
R	Creche	Partilha em crianças de dois anos	
S	Creche	Fora da sala de atividades também se aprende: um estudo numa sala de 1 ano de idade	
AS	Jardim de Infância	A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?	
AR	Jardim de Infância	A transformação da área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância	
B	Jardim de Infância	O contributo das Artes Visuais para o desenvolvimento das crianças: conceções das famílias e dos/as Educadores/as de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de literatura sobre a problemática selecionada;</li> <li>- Elaboração de um roteiro metodológico e ético situado na Educação de Infância;</li> <li>- Apresentação e discussão dos dados recolhidos à luz da revisão de literatura realizada e com mobilização de notas de campo e reflexões semanais sobre a prática desenvolvida;</li> <li>- Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto: secção em que cada</li> </ul>

BC	Jardim de Infância	A organização do ambiente educativo em Jardim de Infância: o espaço como “terceiro educador”	estudante reflete e analisa, com revisão de literatura contextualizada, sobre a sua prática profissional supervisionada.
BR	Jardim de Infância	Quem é o/a educador/a de infância? – conceções das crianças, das famílias e da equipa educativa	
CC	Jardim de Infância	Os materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior: potencialidades e desafios	
CF	Jardim de Infância	Ouvir histórias no Jardim de Infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças?	
CN	Jardim de Infância	O contributo da Música para o desenvolvimento das crianças com Necessidades de Saúde Especiais: uma investigação-ação em Jardim de Infância	
E	Jardim de Infância	A cooperação entre pares e a gestão de conflitos numa sala de Jardim de Infância	
J	Jardim de Infância	Conceções das crianças, famílias e equipa educativa sobre os estereótipos de género	
P	Jardim de Infância	O papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança	

Constata-se, desta forma, que a produção de conhecimento em contexto é transversal aos dois contextos de intervenção, ainda que no âmbito da prática em Jardim de Infância seja também expectável uma reflexão aprofundada sobre a construção da profissionalidade docente como educador de infância em contexto.

#### Referências

- Lino, D.M.B.C. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percorso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga).
- Marques, J. & Pinto, P.R. (2012). Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior – A Experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46, 2, 129-149.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, R.J.D. (2012). *Supervisão Pedagógica. Visão crítica de um percurso*. São Pedro do Estoril: Primebooks.

Shulman, L. S. (1986, fevereiro). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Palavras-chave: mestrado em educação pré-escolar; prática profissional supervisionada; Creche; Jardim de Infância; conhecimento em contexto.

# A adaptação de crianças 0-9 anos à (nova) rotina educativa: testemunhos de pais, educadores de infância e professores do 1.º CEB

**Rita Brito**

ISEC Lisboa; CRC-W, Universidade Católica Portuguesa

rita.brito@iseclisboa.pt

**Elisabete Cruz**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

ecruz@ie.ulisboa.pt

Palavras-chave: crianças 0-6; adaptação; creche; educação pré-escolar; família.

**Resumo**

**Introdução**

A entrada das crianças para a creche, jardim de infância ou 1.º CEB marca o seu começo na educação formal e estabelece as bases para futuras experiências e desempenho escolar. Apesar de ser um importante marco de desenvolvimento, entrar nos referidos contextos pode causar grande ansiedade para as crianças e famílias devido às descontinuidades existentes entre os ambientes educacionais anteriores, seja a casa, a creche ou o jardim de infância (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Esta experiência escolar envolve mudanças complexas e significativas, como o ajuste ao novo ambiente educativo, bem como fazer novos relacionamentos, desempenhar novos papéis e responsabilidades, que podem ser árduos para as crianças, jovens e as suas famílias (Malsch et al., 2011).

Quando nos referimos a adaptação das crianças estamos a destacar o processo pelo qual as crianças se adaptam e prosperam no ambiente educativo. Este processo envolve uma série de eventos, incluindo a adaptação ao currículo académico, a adaptação emocional e a adaptação comportamental, pelos quais as crianças passam quando fazem a transição de casa ou dos ambientes da primeira infância para a escola formal.

As famílias fazem também parte do processo de adaptação da criança e o envolvimento parental neste momento pode ter um impacto bastante significativo. As famílias também estão cientes da importância do envolvimento no processo de adaptação ao jardim de infância pelos seus filhos. A maioria dos pais deseja partilhar as responsabilidades de preparar os seus filhos para o jardim de infância e a maioria das famílias está disposta a trabalhar com os seus filhos em casa nesse sentido (Fowler, 1988). As famílias geralmente têm grandes expectativas relativamente aos seus filhos e tentam ajudá-los a prepararem-se para o jardim de infância, providenciando o máximo de apoio possível em casa (Barnett & Taylor, 2009). Quando as oportunidades são oferecidas, as escolas relatam que a maioria das famílias participa e, por sua vez, relatam que as atividades são realmente úteis para preparar as crianças para o jardim de infância (La Paro et al., 2003). Apesar desses relatos positivos, as famílias continuam a sinalizar a necessidade de melhorias quanto ao número e tipos de oportunidades de envolvimento na adaptação que são oferecidas (La Paro et al. 2000, 2003; Pianta et al. 1999a, b, 2001).

Assim, auscultámos educadores de infância e professores do 1.º CEB no sentido de conhecer as estratégias de acolhimento que consideram essenciais realizar no momento de adaptação com as crianças. Auscultámos também pais com o intuito de conhecermos as estratégias de adaptação/acolhimento que o educador de infância ou professor utilizou quando o filho entrou na instituição educativa.

### **Metodologia e participantes**

Privilegiámos uma abordagem qualitativa com recurso a um inquérito por questionário com perguntas abertas. Os inquéritos qualitativos consistem numa série de perguntas abertas, elaboradas pelo investigador, e focadas num determinado tópico. Neste tipo de inquérito, os participantes respondem escrevendo as respostas com as suas próprias palavras, em vez de as selecionarem a partir de opções de resposta pré-determinadas. Desta forma, os inquéritos totalmente qualitativos podem produzir relatos ricos e complexos do tipo de produção de sentido (“sense making”) que interessa aos investigadores qualitativos - como as experiências subjetivas, narrativas, práticas, posicionamentos e discursos dos participantes (Braun & Clarke, 2013).

Elaborámos um questionário para Pai/mãe/cuidador/familiar e outro para Educador de infância/professor 1.º CEB. Ambos iniciam com um consentimento informado, apresentando a finalidade do estudo e questões relativas à proteção e confidencialidade dos dados. No questionário para pais pretendemos conhecer as estratégias de adaptação/acolhimento que o educador de infância ou professor utilizou quando o filho entrou na instituição educativa, o que mais lhe agradou, o que menos lhe agradou e como gostaria que tivesse sido a adaptação. No questionário dos docentes pretendemos conhecer as estratégias de acolhimento que consideram essenciais realizar neste momento com as crianças, assim como as dificuldades que enfrentam neste processo.

Para a análise dos dados, recorreremos ao método de análise temática, procurando identificar e descrever temas (padrões) emergentes dos dados, o que permite organizá-los e descrevê-los em detalhe, implicando também a interpretação de vários aspetos relacionados com o tema da investigação (Braun & Clark, 2006).

Os questionários foram distribuídos online no período de outubro e novembro de 2022 tendo obtido um total de 114 respostas válidas.

Responderam ao questionário 52 docentes, sendo que 44 são educadores de infância e 8 são professores do 1.º CEB. A esmagadora maioria dos respondentes é do sexo feminino (98,1%), trabalha maioritariamente com criança em educação pré-escolar (51,9%) e tem entre 31 e 45 anos (61,6%). Mais de 80% dos docentes tem uma carreira sólida, possuindo 11 ou mais anos de experiência profissional, e reside principalmente na zona de Lisboa. Também participaram no estudo 62 pais, predominantemente do sexo feminino (93,5%), com idade entre os 36 e os 45 anos (27,4%) e com filhos a frequentar a educação pré-escolar (35,5%). O grau académico predominante dos pais é a licenciatura (38,7%) e a esmagadora maioria reside na zona de Lisboa.

### **Resultados**

Após várias leituras e revisitação dos dados recolhidos através dos questionários, o processo de análise culminou com a identificação de três momentos nucleares do processo de adaptação da criança às novas rotinas educativas: **pré-entrada** da criança na instituição; **chegada** da criança à instituição; e **permanência** da criança na instituição.

#### *Estratégias de adaptação às novas rotinas educativas*

Olhando para as estratégias partilhadas pelos participantes, em relação ao momento de **pré-entrada** na instituição, verificámos que tanto pais como docentes reconhecem a importância do contacto com a família como uma estratégia fundamental de acolhimento e adaptação de novas crianças às práticas e rotinas existentes na instituição educativa. Os educadores destacam a necessidade de estabelecer uma relação de confiança com os pais desde o início, realizando encontros prévios e combinando o período de adaptação em conjunto. Já os professores enfatizam a necessidade de manter a família envolvida como parte da comunidade

escolar, sublinhando a importância da comunicação com os pais e a realização de reuniões para conhecer cada família. No momento da **chegada** à instituição, tanto educadores quanto professores destacam a importância de proporcionar confiança, afeto e um ambiente acolhedor. Os educadores mencionam estratégias como dar colo, manter-se próximo à criança que se encontra em situação de adaptação e promover interações sociais. Os professores, por seu lado, enfatizam a realização de atividades lúdicas que abordem temas relevantes para esta fase de adaptação e que, com o apoio de crianças que já pertencem à escola, fortaleçam o sentimento de pertença das novas crianças à comunidade escolar. Durante a **permanência** na instituição, educadores e professores enfatizam a criação de um ambiente familiar, acolhedor e de confiança, realçando a participação das famílias, seja através da presença dos pais na sala de aula, seja permitindo que as crianças levem objetos familiares que lhes proporcionem conforto.

Especificamente, no período de **pré-entrada** da criança na instituição, ambos os grupos de pais focam a importância das reuniões prévias para o criar uma ligação inicial entre a família e a escola, possibilitando ainda a recolha de informações relevantes sobre as necessidades e os interesses das crianças. Em relação ao momento de **chegada** da criança à instituição, ambos referiram a relevância da afetividade na hora do acolhimento diário. Embora a presença do educador nesse momento tenha sido especialmente realçada pelos pais com filhos dos 0-6, ambos revelam apreciar estratégias de adaptação que incluam um acolhimento caloroso e com contato físico, para minimizar a sensação de mudança e criar um ambiente seguro para as crianças se adaptarem. Quanto ao período de **permanência** da criança na instituição, ambos os grupos de pais enfatizaram a importância de uma adaptação gradual às novas rotinas educativas. A interação com colegas e docentes, a valorização da individualidade de cada criança e o reforço de um ambiente acolhedor foram mencionados pelos dois grupos. A partilha regular de informações e a comunicação contínua com os pais também foram valorizadas como estratégias de adaptação eficazes, no caso, com potencial para envolver os pais na rotina diária da criança e também para lhes proporcionar maior segurança ao longo do período de adaptação às novas rotinas educativas.

#### *Que dificuldades sentem pais e docentes?*

Considerando as experiências relatadas pelos **docentes**, no momento de **pré-entrada** das crianças na instituição, ambos os grupos destacam a falta de preparação das crianças pelos pais para este momento. Os educadores também sublinham a falta de conhecimento sobre os hábitos da criança, e os professores enfatizam a ausência de um apoio estruturado para ajudar as crianças de forma mais efetiva neste processo de adaptação. No que respeita ao momento de **chegada** das crianças à instituição, ambos os grupos mencionam a ansiedade dos pais e aludem à escassez de recursos humanos qualificados para a realização de um acolhimento mais individualizado e envolvente. Quanto às dificuldades sentidas no âmbito da **permanência** das crianças na instituição, os educadores destacam constrangimentos relacionados com o próprio desenvolvimento infantil, aludindo a comportamentos que fazem parte do processo natural de aprendizagem e socialização das crianças em ambientes educativos (ex. respeitar as regras, partilhar espaços e brinquedos). Já os professores do 1.º CEB destacam dificuldades que sublinham desafios curriculares e pedagógicos, relacionados quer com a extensão do programa e dos conteúdos curriculares a abordar no 1.º CEB, quer com a necessidade de garantir um apoio adequado a crianças que evidenciem, de forma diversa, sinais de alerta em relação ao seu envolvimento com a escola durante o processo de adaptação.

No que diz respeito à perspetiva dos **pais**, especialmente em relação aos aspetos que menos gostaram durante o período de **pré-entrada** da criança na instituição, os pais com filhos na creche ou na educação pré-escolar apontam a falta de contato prévio com a instituição, enquanto os pais com filhos a frequentar o 1.º CEB destacam a falta de clareza em relação aos procedimentos que deveriam seguir. Em conjunto, estes aspetos ressaltam a importância de uma comunicação mais efetiva entre a instituição escolar e os pais, especialmente antes da criança iniciar as novas rotinas educativas. Em relação ao momento de **chegada** da criança à instituição, ambos os grupos de pais evidenciam insatisfação com a falta de atenção às necessidades específicas das crianças. Para além disso, os pais de crianças a frequentar a creche ou a educação pré-escolar também

evidenciaram desagrado face à escassez de recursos humanos para realizar um acolhimento mais envolvente na hora da despedida. Os pais de crianças do 1.º CEB, por seu lado, mencionaram a proibição da entrada dos pais na escola, após a primeira semana de aulas, como uma das medidas que menos gostaram na fase de adaptação das crianças à instituição escolar. Durante a **permanência** das crianças na instituição, os pais com crianças a frequentar a creche ou a educação pré-escolar apontam a falta de contato com a educadora, limitações no feedback sobre o desenvolvimento das crianças e restrições no acesso à instituição durante o período de adaptação. Os pais de crianças do 1.º CEB destacam o distanciamento emocional/afetivo da professora. Os testemunhos partilhados também sublinham alguma incompatibilidade entre as práticas adotadas pela direção da escola e as expectativas dos pais.

### Considerações finais

Esperamos que este estudo proporcione aos profissionais de educação de infância, professores, famílias e cuidadores uma melhor reflexão sobre o caminho que as crianças percorrem durante a transição de casa para a instituição educativa. Desta forma, podemos perceber melhor o que ajuda ou dificulta o sucesso da adaptação das crianças, transformando-o numa experiência positiva, ajudando-as a adaptarem-se, formulando políticas e facilitando práticas para uma adaptação saudável. Mais importante ainda, podemos ajudar as crianças a sentir que são aceites na nova cultura e assegurar que elas aceitam a sua identidade na nova cultura. A formação inicial de docentes tem também de ser sensível a este momento vivenciado pelas crianças, famílias e instituições educativas, proporcionando estratégias que favoreçam o bem-estar das crianças.

### Referências

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 140–148. doi:10.1016/j.appdev.2008.11.001.
- Fowler, S. (1988). Individualizing family involvement in school transitions: Gathering information and choosing the next program. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12, 208–216. doi.org/10.1177/1053815188012003
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Education Research*, 70(4), 443–484. doi.org/10.3102/003465430700044
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 147–158. doi.org/10.1080/02568540309595006
- Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47–66. doi.org/10.3726/978-3-653-01368-9/6
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. K. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999a). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100, 71–86. doi.org/10.1086/461944

Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., & Cox, M. J. (1999b). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten: Research, policy, practice and training* (pp. 3–12). Brookes Publishing.

Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, *16*, 117–132. doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00089-

# Organização e gestão do(s) espaço(s), tempo e rotina no jardim de infância – Sentimentos de autoeficácia de educadores de infância

Lourdes Mata; Natalie Santos; Mónica Pereira; Ana Teresa Brito

Ispa-Instituto Universitário; Centro de Investigação em Educação - CIE-Ispa

[lmata@ispa.pt](mailto:lmata@ispa.pt); [nsantos@ispa.pt](mailto:nsantos@ispa.pt); [monica.pereira@ispa.pt](mailto:monica.pereira@ispa.pt); [anateresa.brito@ispa.pt](mailto:anateresa.brito@ispa.pt)

## Resumo

### Problemática e Objetivos

Tendo em conta a importância das crenças dos docentes para a sua prática quotidiana, não só ao nível da organização do ambiente educativo, mas em toda a sua prática pedagógica, este estudo focou especificamente as crenças de autoeficácia (AE) de educadores de infância. Concretamente pretendeu caracterizar a sua AE relativamente à organização e utilização do espaço (interior e exterior) e da rotina quotidiana. Neste sentido, numa primeira etapa, visou desenvolver uma escala de autoeficácia, que permitisse proceder à caracterização deste construto. Na continuidade desta caracterização, teve também como objetivo analisar eventuais relações entre a AE e um conjunto de variáveis sociodemográficas.

### Fundamentação

O conceito de autoeficácia (AE) foi, durante décadas, bastante teorizado e sistematizado por Bandura (e.g. 1986, 1997), sendo posteriormente aprofundado com investigação alargada em diferentes áreas e domínios. Este conceito refere-se às crenças que os sujeitos desenvolvem sobre as suas capacidades para atingirem resultados desejados. Está assim ligado ao grau de confiança com que se envolvem nas tarefas e antecipam resultados, e consequentemente à sua motivação, esforço e persistência perante constrangimentos, novos desafios e dificuldades (e.g. Bandura, 1986, 1997). As crenças de AE influenciam assim a tomada de decisão para a escolha e o envolvimento nas tarefas (e.g. Pajares & Olaz, 2008). A AE não deve ser vista enquanto traço geral do sujeito, mas como específica para a cada domínio ou tipo de atividade do sujeito.

Os estudos direcionados para a AE de docentes, têm mostrado a importância deste construto ao realçar a sua relação com o bem-estar e *burnout* (e.g. Aloe et al., 2023, 2024; Cansoy et al., 2020) e também com o compromisso e envolvimento no ensino (Chesnut et al., 2015). Nesta linha, alguma investigação analisou a relação entre AE e qualidade em contextos de educação de infância, constatando-se que os indicadores de qualidade eram superiores em docentes com maior AE e que também existia uma relação positiva com o envolvimento das crianças nas tarefas e os seus ganhos na linguagem e literacia (Guo et al., 2010, 2011).

Por outro lado, sabe-se que a estruturação do ambiente educativo, no que se refere aos seus espaços (interior e exterior) e à rotina são elementos importantes para promover a qualidade, condicionando a interação entre as crianças, as suas iniciativas e explorações e o brincar (Silva et al., 2016), podendo ter impacto no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (e.g. Aguiar et al, 2019). A forma como os espaços exteriores são utilizados, a sua complementaridade relativamente aos espaços interiores, na gestão da rotina quotidiana tem surgido recentemente como um importante objeto de análise e reflexão (e.g. Åström, et al., 2022). Existe assim a necessidade de entender de modo cada vez mais aprofundado não só as formas de organização, estruturação, acessibilidade e qualidade destes espaços, como também as formas de utilização e o impacto no bem-estar, desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças (e.g. Streelasky, 2019; Tongue et al., 2019).

### Metodologia

Participaram neste estudo 233 educadoras de infância (n = 2 do género masculino), 28.8% da rede pública (n = 67), 17.2% da rede privada (n = 40) e a maioria (54.1%, n = 126) de redes privadas sem fins lucrativos (IPSS). Os participantes tinham entre 24 e 65 anos de idade (M = 47.21, DP = 9.21) e entre 0 e 43 anos de experiência como educadores (M = 22.23, DP = 10.08).

Os participantes responderam a um questionário, divulgado entre educadores/as de infância a nível nacional, com questões sociodemográficas (e.g. idade; escola de formação; modelo pedagógico) e itens direcionados para a AE na gestão e organização do espaço e do tempo e percepções sobre a formação recebida nestes domínios. A escala de AE era constituída por 32 itens sobre o grau de confiança sentido (entre 0 - Nada confiante, 10 totalmente confiante) no desempenho de diversas ações relacionadas com a organização e utilização dos espaços e do tempo e das rotinas. Doze itens estavam relacionados com a AE na gestão e organização do espaço de sala (E.g., “organizar a sala de acordo com as características do grupo”), 14 itens relacionados com a gestão e organização do espaço exterior (e.g., “envolver as crianças em mudanças na organização do espaço exterior”), e oito itens relacionados com a AE na gestão das rotinas e do tempo (e.g., “flexibilizar os tempos e rotinas em função das solicitações e necessidades das crianças”).

A estrutura fatorial da escala de AE foi analisada por meio de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE). Para tal, foi utilizado o programa FACTOR 12.03.01 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2006-2022). Foi utilizado como método de extração dos fatores o Robust Unweighted Least Squares (RULS), utilizando uma matriz de correlações policóricas como recomendado para a análise fatorial de escalas de itens ordinais de tipo Likert com distribuição assimétrica ou com elevados níveis de curtose, como é o presente caso (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2006-2022). Uma vez que esperávamos que as dimensões avaliadas estivessem correlacionadas, foi utilizado o método de rotação oblíqua Promin. Para reter o número adequado de fatores recorreu-se ao método das Análises Paralelas (APs). Foram calculados os seguintes índices de ajustamento (valores de referência indicados entre parêntesis): estatística do qui-quadrado ( $\chi^2/df < 3$ ); comparative fit index e Tucker-Lewis index ( $TLI \geq .92$ ) e root mean square error of approximation (RMSEA  $< .08$  com intervalo de confiança) (Hair et al., 2014). Foi ainda avaliada a consistência interna dos fatores retidos utilizando o alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) e o ómega de McDonald ( $\omega$ ), sendo os valores superiores .70 considerados adequados. Foram calculados os scores de cada fator do modelo final através da média dos itens que o conformam, assim como as suas estatísticas descritivas (Média e Desvio Padrão). Foram calculados os coeficientes de correlação entre a autoeficácia e as características socioprofissionais dos educadores (formação, experiência, habilitações e abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula). Recorreu-se a ANOVA de medidas repetidas para calcular diferenças entre os valores de AE entre as dimensões identificadas.

## Resultados

A AFE sugeriu a retenção de três fatores que apresentaram autovalores superiores a um e superiores ao percentil 95 dos autovalores obtidos na análise paralela com 500 matrizes correlacionais aleatória. O modelo de três fatores explicou 68.35% da variância e apresentou um ajustamento adequado:  $\chi^2(403) = 602.61$ ,  $p < .001$ ; CFI = .992, TLI = .991, RMSEA = .046, IC90% [.044,.051],  $p = .999$ . Apenas um item da escala do espaço exterior apresentou pesos fatoriais inferiores aos valores recomendados (.32), sendo excluído das análises. Os fatores coincidiram com as três dimensões iniciais, as quais apresentaram também bons índices de fiabilidade: AE na organização do espaço de sala de aula ( $\omega = .93$ ;  $\alpha = .93$ ), AE na organização do espaço exterior ( $\omega = .96$ ;  $\alpha = .95$ ), e AE na gestão das rotinas e do tempo ( $\omega = .91$ ;  $\alpha = .91$ ).

Na Tabela 1 podemos observar as estatísticas descritivas das respostas dos participantes às três dimensões da escala de AE. Observamos que em média os participantes se sentiam confiantes no desempenho das ações questionadas sobre a organização do espaço, tanto de sala como exterior, e do tempo e das rotinas. Uma ANOVA de medidas repetidas, permitiu confirmar que os educadores se sentiam mais confiantes na organização do espaço de sala do que na do espaço exterior ou da rotina -  $F(2,464) = 34.48$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .13$ . Na Tabela 1

também podemos observar as correlações entre as dimensões de AE e as variáveis socioprofissionais dos educadores. Os educadores com mais idade e com mais formação específica na organização e gestão do espaço e do tempo sentem maiores níveis de AE em todas as dimensões. A experiência profissional apenas está associada com a AE na gestão do espaço de sala. No que se refere aos modelos pedagógicos utilizados pelos docentes, apenas observamos uma pequena correlação negativa que indica que os participantes que utilizavam o modelo High-scope reportaram menor AE na gestão do espaço exterior e, por consequência, menor AE geral.

**Tabela1**

*Estatísticas descritivas e coeficientes de correlação entre a autoeficácia e as variáveis socioprofissionais dos educadores*

	Autoeficácia			
	Gestão do espaço sala	Gestão do espaço exterior	Gestão da rotina	Autoeficácia geral
<b>Estatísticas descritivas</b>				
Min.	1.3	1.6	0.0	1.2
Max.	10.0	10.0	10.0	10.0
Média	9.2	8.5	8.8	8.8
Desvio Padrão	1.0	1.5	1.6	1.2
<b>Correlações</b>				
Autoeficácia				
Gestão do espaço da sala	1	.60**	.58**	.81**
Gestão do espaço exterior	.60**	1	.56**	.87**
Gestão da rotina	.58**	.56**	1	.85**
Geral	.81**	.87**	.85**	1
Variáveis socioprofissionais				
Idade	.25**	.14*	.20**	.22**
Habilitação académica	-.12	-.06	-.10	-.10
Experiência	.18**	.09	.12	.14*
Modelos pedagógicos				
Movimento da Escola Moderna	.04	.02	.05	.04
Pedagogia Waldorf	.03	.12	.00	.06
Modelo High-Scope	-.07	-.17*	-.10	-.14*
Pedagogia em Participação	-.05	-.03	-.06	-.05
Reggio Emilia	-.13	-.04	-.01	-.06
Trabalho de Projeto	.12	.05	.07	.08
Formação				
Na organização do espaço da sala	.37**	.21**	.20**	.29**
Na organização do espaço exterior	.30**	.29**	.18**	.29**
Na organização das rotinas	.34**	.20**	.27**	.31**

\*  $p < .050$ , \*\*  $p < .001$

## Conclusões

Como primeiro aspeto parece-nos importante realçar a construção de um instrumento de AE, direcionado para um aspeto central na qualidade dos contextos de educação de infância: a organização e gestão do espaço e do tempo, considerando tanto o espaço exterior como o da sala. Este instrumento evidenciou boas características psicométricas, apontando para a sua fiabilidade. Por outro lado, a análise dos julgamentos de AE permitiu constatar, que todos os valores se mostraram bastante elevados, evidenciando um elevado grau de confiança destes profissionais. Contudo, esta confiança é superior para a organização e gestão do espaço sala, e menor para o espaço exterior. A formação recebida sobre este aspeto apareceu associada à AE, realçando a necessidade de se pensarem formações que apoiem os educadores a sentirem-se mais confiantes. De realçar que o modelo pedagógico seguido parece não ter grande relação com a AE, exceto numa situação pontual. Verificou-se que quanto mais velhos os educadores mais confiantes se sentem. Estes resultados evidenciam a necessidade de se considerarem as crenças dos profissionais, de modo a compreender as suas necessidades e

disponibilizar os recursos e suporte ajustado, em áreas centrais como é a organização e gestão do ambiente educativo.

#### Referências

Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, *49*, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005>

Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, *192*(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.

Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: Teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, *12* (4), 41-55. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>

Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *15*, 1–16, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>

Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2006-2022). *FACTOR* (Version 12.03.01). Universitat Rovira I Virgili. <https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/index.html>

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teacher and Teaching Education* *27*, 961-968. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1094-1103. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.1038/259433b0>

Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro, & et al. (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Artmed.

Silva, I. L., Marques, L., Mata L., & Rosa, M. M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, DGE.

Streelasky, J. (2019). A forest-based environment as a site of literacy and meaning making for kindergarten children. *Literacy*, *53*(2), 95-101.

Tongue, K., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2019). Quality interactions in early childhood education and care center outdoor environments. *Early Childhood Education Journal*, *47*, 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>

Palavras-chave: *autoeficácia; ambiente educativo; educadores; jardim de infância*

# **O *practicum* na formação inicial de professores enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento: uma análise dos relatórios de estágio dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESELx**

Clarisse Nunes<sup>1</sup>, Rita Friães<sup>2</sup> e Dalila Lino<sup>3</sup>

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, CIED

<sup>1</sup> [clarisse@eselx.ipl.pt](mailto:clarisse@eselx.ipl.pt)

<sup>2</sup> [rfriaes@eselx.ipl.pt](mailto:rfriaes@eselx.ipl.pt)

<sup>3</sup> [dlino@eselx.ipl.pt](mailto:dlino@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A presente proposta de comunicação analisa o tema do *practicum* na formação inicial de professores enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento, a partir de uma análise de 169 relatórios de estágio dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESELx, entre 2020 e 2023.

## Palavras-chave:

Investigação, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Prática Profissional Supervisionada, *Practicum*

## Problemática

O presente estudo enquadra-se no eixo 1. Produção de conhecimento em contextos de aprendizagem e analisa as experiências de produção de conhecimento, realizada em contextos de prática pelos sujeitos aprendentes do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), Portugal. Face ao volume de relatórios produzidos anualmente neste curso, entende-se importante explorar esse material empírico, na medida em que constitui uma “... arena de conceções e narrativas” que merece “... ser desocultado e analisado” (Tomás & Ferreira, 2019, p.7).

## Objetivos

O estudo intenta mapear / cartografar as temáticas presentes nos processos investigativos dos estudantes do MEPE, assim como as metodologias de investigação usadas nesse processo. A partir da investigação realizada pelos estudantes durante a sua Prática Profissional Supervisionada (PPS) II analisam-se os relatórios produzidos, focando a atenção nos temas de investigação escolhidos como objeto de estudo e nas metodologias de investigação utilizadas nesse processo. É, portanto, nosso objetivo, por um lado, identificar os temas que surgiram como mais relevantes para os/as estudantes no decorrer da sua PPS, e, por outro, perceber que metodologias de investigação são mais frequentemente aplicadas no desenvolvimento das suas investigações.

## Fundamentação

Decorrente da implementação do processo de Bolonha, a formação inicial de professores sofreu uma profunda reestruturação. As alterações decorrentes da publicação do Decreto-Lei Nº 43/2007, de 22 de fevereiro, acenderam a discussão em torno da desejável articulação entre investigação e ensino (Vieira, 2013), e entre investigação e práticas (Cavadas & Linhares, 2014; Figueiredo, 2020). Em Portugal, com a introdução do novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência criou-se a oportunidade de se passar de uma lógica de academização da formação profissional de professores (Formosinho, 2009a), assente numa visão tecnicista e aplicada (Nóvoa, 2017), “... afastada das preocupações dos práticos do terreno” (Formosinho, 2009b, p. 28), para uma visão de formação assente na valorização da prática como um lugar de aprendizagem e de construção de conhecimento (Pires, 2021) e de processos de investigação sobre a prática (Vieira et al., 2020), legitimadores do papel do professor como investigador (Ponte, 2004). A literatura tem vindo a defender a iniciação à investigação como elemento fundamental dos currículos de formação inicial de professores (Brew & Saunders, 2020). O relatório da BERA-RSA (2014) sobre o papel da investigação na formação de professores sustenta as potencialidades do desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas e do envolvimento dos professores/educadores em processos de questionamento para a transformação das suas práticas.

Com uma valorização de uma maior fundamentação da prática de ensino na investigação, a necessidade de que o desempenho dos docentes se tornasse cada vez mais a “de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, preâmbulo) e que a iniciação à prática profissional fosse promotora de “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios e desempenhos do quotidiano profissional” (ibid, alínea d) do ponto 4 do art.º 14), o novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência conduziu a uma nova perspetiva sobre o que é o estágio (Vieira et al., 2013) e à consequente necessidade das IES desenharem novos modelos de *practicum* que conferissem à prática pedagógica “...uma natureza transformadora e emancipatória” em que o estagiário é um consumidor crítico, mas também produtor de conhecimento (Vieira et al., 2013, p. 2644). É neste quadro, que assenta o design de *practicum* integrado no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar da ESELx.

A realização do *practicum*, doravante designado por PPS, no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da ESELx decorre nos dois últimos semestres do curso, no âmbito de duas unidades curriculares, designadas, respetivamente, por PPS – Módulo I (PPSI) e PPS – Módulo II (PPSII). No âmbito das PPS cabe ao estudante, com o apoio do supervisor institucional da ESELx e do orientador cooperante, traçar e desenvolver um percurso de imersão na prática, e apresentar um relatório final com uma componente de iniciação à investigação, submetido, no caso da PPSII, a provas públicas. Pretende-se, assim, levar o estudante a desenvolver capacidades de reflexão crítica e de avaliação do processo de intervenção educativa e mostrar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas suas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da PPS.

## Metodologia

O estudo, de natureza exploratória, analisa os relatórios da PPS II defendidos em provas públicas pelos estudantes do Curso de MEPE, entre 2020 e 2023. Metodologicamente optou-se pelo uso da pesquisa documental online como única fonte de informação. Esta opção resultou do facto de os relatórios produzidos se encontrarem disponíveis no Repositório Científico do Politécnico de Lisboa (RCIPL), coleção ESELx - Dissertações de Mestrado. A pesquisa foi concretizada entre oito e 20 de agosto de 2023, e para o efeito pesquisaram-se os relatórios produzidos, por data de publicação.

No total foram identificados 169 relatórios disponíveis online e realizados entre maio de 2020 e junho de 2023 (ver figura que se segue).



Figura 1. Distribuição dos relatórios analisados segundo o ano de conclusão

Após a identificação dos relatórios no RCIPL, procedeu-se à recolha dos respetivos títulos, palavras-passe e resumos, registando-se essa informação em vários documentos (Word e Excel), atendendo ao tipo de dados e ano de publicação. Posteriormente, efetuou-se a análise de conteúdo através do programa ATLAS.TI, versão 23.2.2 online, a qual assumiu uma natureza indutiva e nos permitiu definir árvores categoriais / constelações temáticas dos temas e palavra-passe estudadas.

#### Principais Resultados

Os resultados que se apresenta são preliminares e centram-se na análise de conteúdo efetuada aos títulos dos relatórios e às palavras-chave. Em virtude de a análise do conteúdo dos resumos ainda não estar concluída, não é possível apresentar, neste momento, esses resultados.

#### Análise dos Títulos

A análise de conteúdo dos títulos dos 169 relatórios da PPS, permitiu-nos definir uma constelação de 16 categorias temáticas, considerando os diversos anos em análise. A figura seguinte permite constatar serem diversificadas as temáticas estudadas pelas estudantes do MEPE, no período em estudo.

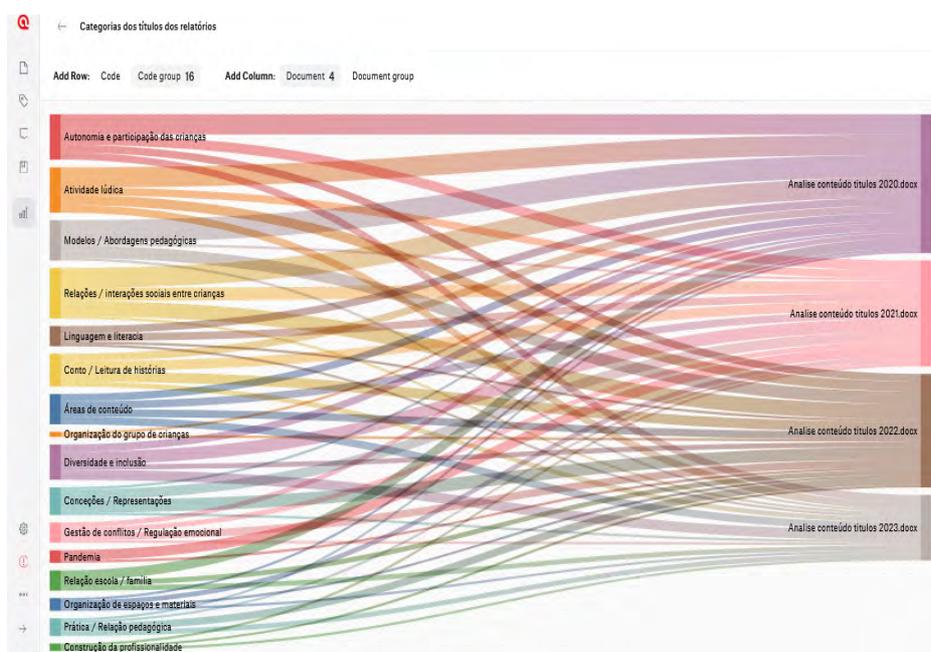


Figura 2. Constelação das categorias temáticas definidas na análise de conteúdo

A análise efetuada possibilitou mapear as temáticas que se revelaram mais relevantes para os estudantes do MEPE investigar no decorrer da sua PPS. Observa-se, na figura seguinte, a predominância de oito temáticas (representam 70,7% do total de relatórios analisados), as quais se relacionam com: *Modelos/Abordagens pedagógicas*, a *Atividade Lúdica*, as *Relações/Interações sociais entre crianças*, a *Autonomia e participação das crianças*, a *Diversidade e inclusão*, as *Áreas de conteúdo* (das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), as *Conceções/Representações* e o *Conto/Leitura de histórias*. Por outro lado, as temáticas referentes à *Organização do grupo de crianças* e à *Construção da Profissionalidade* foram identificadas apenas em dois dos 169 relatórios analisados, e que nos dois anos de pandemia vividos no período em estudo, somente cinco relatórios se dedicaram à construção de conhecimento nessa temática.

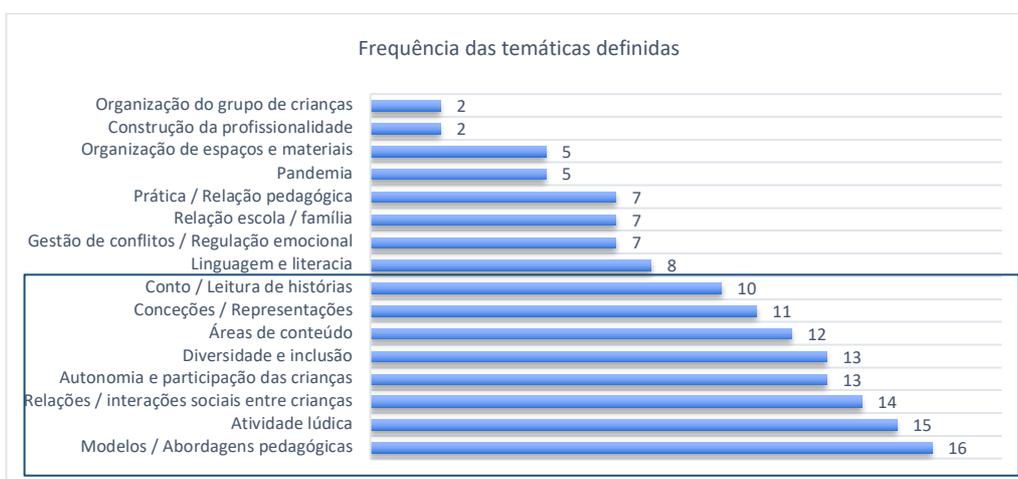


Figura 3. Frequência das temáticas definidas na análise de conteúdo

#### Análise das palavras-chave

Analisaram-se ainda as palavras-chave referidas pelos estudantes nos seus relatórios, registando-se uma natural diversidade de vocábulos usados, os quais se relacionaram com as temáticas e a natureza dos relatórios em estudo. Como documenta a figura seguinte, foi definida uma constelação de 18 categorias temáticas.

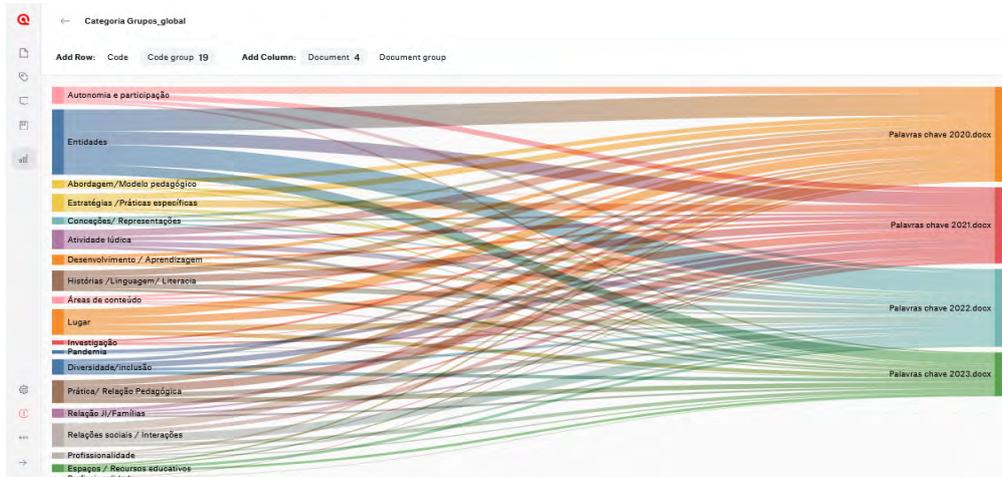


Figura 4. Constelação das categorias definidas na análise de conteúdo das palavras-chave

Do conjunto das 18 categorias estabelecidas destacam-se cinco (representaram 53,85% do total), relacionadas com: (i) entidades (e.g. crianças, jardim-de-infância, educador/a de infância e outros agentes educativos; (ii) lugares (e.g. educação de infância, educação pré-escolar); (iii) relações sociais/interações (e.g. interações, conflitos, emoções, regulação emocional); (iv) prática/relação pedagógica (e.g. PPS, prática pedagógica, grupos heterogêneos) e (v) histórias, linguagem, literacia (e.g. leitura/conto de histórias, livro, histórias para a infância, leitura, comunicação, etc.). De notar ter sido muito pouco frequente o uso de palavras-chave relacionadas com a pandemia, o processo investigativo, as conceções/representações, as áreas de conteúdo e a profissionalidade, como se pode observar na figura seguinte.

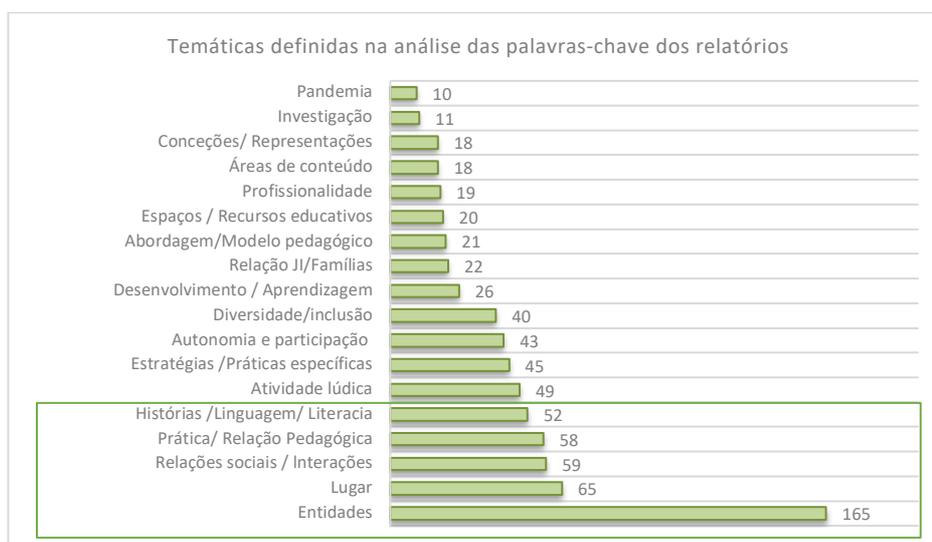


Figura 5. Temáticas definidas na análise das palavras-chave dos relatórios

### Conclusões

Os resultados preliminares evidenciam a diversidade de temáticas de investigação que as estudantes do MEPE procuram estudar, as quais parecem emergir da prática desenvolvida nos seus contextos de estágio. De uma forma geral é claro o interesse por estudar assuntos relacionados com: *Modelos/Abordagens pedagógicas*, a *Atividade Lúdica*, as *Relações/Interações sociais entre crianças*, a *Autonomia e participação das crianças*, a *Diversidade e inclusão*, as *Áreas de conteúdo* (das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), as *Conceções/Representações* e o *Conto/Leitura de histórias*. As palavras-chave que apresentam no relatório, estão, de algum modo, relacionadas com os seus temas de investigação.

### Referências

Cavadas, B., & Linhares, E. (2014). A elaboração de pósteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores. In A. Lopes, M. A. da S. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (pp. 642-655). Porto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>

BERA-RSA (2014). *Research and the teaching profession: building the capacity for a self-improving education system*. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education. BERA.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 38, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário.

Figueiredo, M. P. (2020). Investigação e ensino: contornos e contributos na formação inicial de educadores de infância. In H. Ramalho, A. P. Cardoso, C. Lacerda, J. Rocha, & M. P. Figueiredo (Eds.), *Aprender é coisa séria: Contributos para a construção do saber escolar I* (pp. 3–19). Escola Superior de Educação de Viseu.

Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.73-92). Porto: Porto Editora. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>

Formosinho, J. (2009b). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. Universidade de São Paulo.

Pires, A. L. (2021). A investigação na formação inicial docente: um equilíbrio dinâmico entre o desejável e o possível. *Revista Educação em Questão*, 59 (62), p.1-24. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n62ID26937>

Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. Em E. Castro e E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña.

Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância, Portugal (1997-2017). *EccoS: Revista Científica*, 50, e14109.

Vieira, F., Coelho da Silva, J.L., & Vilaça, M.T. (2020). Teacher education based on pedagogical research: a study of the *practicum* in teaching masters. *Education in Perspective*, 11, 1-17. <http://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9060>

Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (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* (pp. 2641-2655). Universidade do Minho.

Comunicações paralelas 2  
Sala 2



# Um mapa na palma da mão... para cartografar a memória do lugar

**Teresa Matos Pereira**- Escola Superior de Educação de Lisboa

[tpereira@eselx.ipl.pt](mailto:tpereira@eselx.ipl.pt)

**Sandra Antunes**-Escola Superior de Educação de Lisboa

[santunes@eselx.ipl.pt](mailto:santunes@eselx.ipl.pt)

**Raquel Ventura**- Escola Secundária Manuel da Fonseca

[raquel.ventura@aesc.edu.pt](mailto:raquel.ventura@aesc.edu.pt)

## Resumo

A comunicação apresentada diz respeito a um projeto colaborativo de intervenção artística em espaço público, desenvolvido com um grupo de mulheres com idades superiores a 65 anos e residentes em Santiago do Cacém. A intervenção artística inscreve-se no conjunto de atividades previstas no âmbito do projeto *IMAGO MUNDI - Cartografias, práticas artísticas, comunidade e representações do território* (ID: IPL/2022/IMAGOMUNDI\_ESELX) e foi concretizado em associação com o projeto “Santiago do Cacém Ativo Séniors 65+” a cargo da Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano (ADL), com a parceria da Câmara Municipal de Santiago do Cacém e financiado pelo programa CLDS-4G. O projeto IMAGO MUNDI assumiu como estruturantes os conceitos de Cartografia e Psicogeografia e como metodologia predominante a Investigação em Arte Baseada na Prática (*Arts Practice-Based Research*), considerando a integração de processos participativos e colaborativos no desenvolvimento de ações concretizadas para e com a comunidade Assim enquadrados, foram desenvolvidos processos de trabalho no âmbito das artes visuais que assumiram como matéria de estudo as múltiplas dimensões territoriais de diferentes contextos humanos e inerentes à percepção/conceção de lugar, entendendo-os como espaços simbólicos, entrelaçados de memória, cultura e sensorialidade. A experiência do território, seja ela de natureza perceptiva, social, cultural ou mesmo transmutada pela memória, assumiu-se como um pilar central deste projeto de investigação e, consequentemente, de todas as atividades desenvolvidas.

O projeto “Um mapa na palma da mão...” surgiu no âmbito do IMAGO MUNDI como um desafio lançado pela colega Raquel Ventura, que se encontrava a desenvolver outros projetos com o grupo acima referido e que igualmente participou no trabalho participativo/colaborativo realizado com os estudantes do curso de Artes Visuais da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, os estudantes de ensino básico e os do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Secundária Manuel da Fonseca em Santiago do Cacém, no papel de artista residente na instituição. Considerando a possibilidade de alargar o projeto IMAGO MUNDI a outros grupos, foi proposta a criação conjunta de uma instalação para figurar em espaço urbano na cidade de Santiago do Cacém e ser apresentada no âmbito do evento SSW. Deste modo, e atendendo a que a instalação iria entrar em diálogo com um projeto então em curso - que envolvia estudantes dos vários graus de ensino (3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior) - assumiu-se, de início, que teriam de existir alguns pontos em comum entre as duas intervenções, além da dimensão conceptual que as estrutura.

Assumindo como problemática central a recolha e partilha da memória acerca das vivências sociais do território, foi desenhado um workshop que incidiu sobre um dos núcleos históricos da cidade.

O grupo com o qual o projeto foi desenvolvido era constituído por treze mulheres com idades superiores a 65 anos, às quais se juntaram duas técnicas da ADL, responsáveis pelo projeto “Santiago do Cacém Ativo Séniores

65+”. Além da faixa etária e de simbioses geracionais, o grupo tem em comum o fato de todas estas mulheres residirem, ou terem residido, na zona histórica de Santiago do Cacém, num lugar de memória conhecido como a Senhora do Monte.

Assumindo como ponto de partida esta pertença comum, sem, todavia, ignorar a diversidade de vivências e a identidade de cada uma das mulheres do grupo, foram definidos como objetivos os seguintes: i) a partilha de diferentes perspetivas, memórias, vivências e representações acerca do território da Senhora do Monte; ii) a mobilização da memória partilhada para a conceção de um objeto artístico, expressivo e identitário quer do grupo, quer do lugar; iii) a valorização dos saberes partilhados pelo grupo, através das práticas artísticas e da sua integração no espaço público e iv) o desenvolvimento de processos criativos para e com o grupo, envolvendo-o na co-criação de uma instalação artística em espaço urbano.

A cartografia foi considerada neste projeto não só um conceito chave, mas também um processo estruturante de toda a *praxis* - que integrou uma dimensão humanizadora e relacional na sua textura. Mapear ou cartografar não se cingem ao objeto-mapa, mas constituem-se processos incompletos, considerados ações em curso, mutáveis e sem direção imposta (Abrams & Hall, 2006) que procuram pontos comuns, mas que não excluem a dimensão criativa. Segundo Corner, mapear constitui-se uma atividade libertadora e capacitadora, na medida em que é baseada num processo exploratório, de descoberta (Corner, 1999), capaz de revelar camadas de sentido que passam despercebidas, ou imaginar outras, enriquecendo a experiência vivencial, diversificando as perspetivas e as visões do mundo. As potencialidades reveladoras da cartografia e da psicogeografia haviam sido anteriormente sublinhadas por autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Guy Debord.

Deleuze & Guattari (1975), recorreram à imagem do mapa aquando da teorização do conceito de *rizoma*, explicitando uma fundamental diferença entre mapeamento e rastreio/identificação. O mapeamento primeiro, não repetitivo, traduz um processo experimental, performativo, desenvolvido em contacto com o real, propiciando conexões (rizomáticas) entre campos diversos, infinitamente aberto, interconetável, descentrado, estendendo-se a um conjunto ilimitado de possibilidades alternativas. Já a influência exercida pela geografia sobre o comportamento do indivíduo foi sistematizada pelo movimento Internacional Situacionista, em particular por Guy Debord, sob a designação de psicogeografia (Debord, 1958) e constituiu-se como o centro a partir do qual emana o potencial narrativo do mapa. De fato, as múltiplas ligações entre geografia física e geografia humana configuram narrativas cruzadas, diferentes interpretações e leituras do território. As *cartografias narrativas* (Caquard & Cartwright, 2014) permitem exprimir dimensões aparentemente ocultas tais como estruturas espaço-temporais, considerando aspetos afetivos, emocionais e intersubjetivos, cujo impacto social ou cultural por vezes passa despercebido.

A partir das práticas artísticas desenvolvidas por via da participação ou colaboração com a comunidade, as múltiplas narrativas a que vimos aludindo assume-se como espaços de partilha da memória dos lugares, que emergem do próprio processo criativo. Ou seja, as práticas artísticas verificam-se como meios de ligação entre indivíduos/grupos, numa experiência partilhada que Bourriaud designou como “estética relacional” (Bourriaud, 2008) e na qual processos e produtos artísticos fomentam a convivialidade e tecem diferentes sociabilidades. Deste modo, a conexão estabelecida entre indivíduos no cerne destas práticas culturais é relacional e envolve, ativamente, pessoas no processo artístico — interação entre artistas, participantes ou comunidade alargada (Gielen, 2011).

O processo de trabalho concebido com este grupo de mulheres desenvolveu-se em diferentes etapas, sob a forma de *workshops*, tendo em consideração as rotinas já encetadas com outras atividades e a disponibilidade das dinamizadoras do projeto artístico. As várias sessões do *workshop* tomaram lugar no Museu Municipal de Santiago do Cacém e na sede da Sociedade Recreativa Filarmónica União Artística (SRFUA), lugares igualmente simbólicos para o grupo. Para a consecução do projeto foram definidas cinco etapas, que se encadearam da seguinte forma:

Etapa 1- Apresentação do projeto ao grupo. Nesta etapa foi concertada uma proposta para a realização de uma intervenção artística no âmbito do SSW, tendo por base as memórias do território da Senhora do Monte.

Etapa 2- Mapeamento das vivências e da memória coletiva, partilhadas pelo grupo, sobre o território em estudo. Deste mapeamento fez parte um conjunto de expressões verbais e nomes com significados locais, de entre os quais foram escolhidos treze, que entrelaçando as gentes, o espaço e o tempo, deram corpo a um 'tecido' de narrativas cruzadas acerca do lugar.

Etapa 3- Escolha da forma, das imagens e dos materiais a utilizar para a composição material da teia de sentidos acordada no seio do grupo. Num processo de assimilação, ou de diálogo para com o projeto, então em curso, de trabalho colaborativo/participativo entre os estudantes da ESELx, os da Escola Secundária Manuel da Fonseca e os lojistas locais, ficou decidido o recurso a imagens das linhas das mãos de cada uma das mulheres do grupo, metafórica e literalmente impressas a preto e branco e coladas sobre o pano cru a que em tempos idos votaram horas das suas vidas. A imagem das mãos foi assim instituída um elo comum aos dois projetos participativos/colaborativos concebidos com e para a comunidade, em Santiago do Cacém. Nesta etapa foi igualmente definida a integração da palavra na composição, a técnica, a cor e os materiais a utilizar, bem como o lugar próprio para a instalação do projeto. Ligando finalmente a palavra às diversas linhas, das diversas mãos, foi cosida uma linha vermelha contínua, entrecruzando todas na criação de um sentido comum: – Um mapa na palma da mão... para cartografar o silêncio daquele lugar de memória coletiva.

Etapa 4- Concretização dos objetos que integraram a obra final, concebida como uma instalação *site-specific* (figura 1).

Etapa 5- Integração da peça no muro contíguo às Escadinhas da Senhora do Monte e apresentação da obra à comunidade (figura 2).

A obra final resultou de um processo colaborativo de criação artística, o qual se baseou num entrelaçar das memórias do lugar e das experiências de vida destas mulheres, partilhadas numa roda de conversa inicial, ou trocadas nos momentos de confraternização em que se tornaram os da elaboração da peça. A palavra, a imagem fotográfica e a linha têxtil, assumiram-se como elementos discursivos, visuais e plásticos, fundamentais para construir uma cartografia simbólica do lugar, transversal ao grupo. O objeto final, além de materializar uma memória do grupo, assumiu uma dimensão mais ampla de valorização das vivências, dos saberes e das capacidades técnicas e criativas destas mulheres, conferindo-lhes visibilidade na comunidade. Na verdade, ao longo do processo de criação, o grupo foi estabelecendo alguns contactos com os comerciantes e lojistas envolvidos na organização do SSW, tendo daqui resultado a apropriação de algumas técnicas utilizadas, designadamente o bordado sobre fotografia impressa. A apropriação de uma modalidade de natureza técnica e formal, assumiu-se, finalmente, como linha poética que motivou a criação de objetos com referências a um grupo de artesãs que igualmente participaram no evento SSW, alargando, assim, âmbito das comunidades de criação artística inicialmente mapeadas para o projeto IMAGO MUNDI.



Figura 1. Concretização da instalação. Fonte: própria



Figura 2. Intervenção site specific em espaço urbano. Fonte: própria

**Palavras-chave:** Memória; Artes visuais; Comunidade; Investigação em arte baseada na prática; Cartografias.

**Referências:**

- Abrams, J. & Hall, P. (eds.), (2006). *Else / where: mapping: new cartographies of networks and territories*. University of Minnesota.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora
- Caquard S. and Cartwright W. (2014). Narrative Cartography: From Mapping Stories to the Narrative of Maps and Mapping, *The Cartographic Journal* 51(2) 101-106 (doi: 10.1179/0008704114Z.000000000130) Disponível em: <http://www.maneyonline.com/doi/full/10.1179/0008704114Z.000000000130>
- Corner, J. (1999). The Agency of Mapping: Speculation, Critique and Invention. In Denis C., ed., *Mappings*, Reaktion Books, 213-252.
- Debord, G. (1958). Definitions. *Internationale Situationniste. Bulletin central édité par les sections de l'Internationale situationniste*, 1. Disponível em: <http://debordiana.chez.com/francais/is1.htm>
- Deleuze G. & Guattari, F. (1975). *Rhizome*. Les éditions de minuit.
- Gielen, P. J. D. (2011). Mapping Community Art. In P. Gielen, & P. De Bruyne (Eds.), *Community Art. The Politics of Trespassing*. Amsterdam: Valiz. 15-33

# Por mares ainda por navegar - a narrativa de viagem como espaço de mediação na literatura infantil e juvenil portuguesa contemporânea

Viviane Ferreira de Almeida

Universidade do Minho (CEHUM/NETCult)

v\_de\_almeida@hotmail.com

## Resumo

A presente comunicação intenta refletir em que medida a narrativa de viagem na literatura infantil e juvenil portuguesa contemporânea poderá ser considerada como um espaço de mediação entre o eu e o Outro; o desconhecido e o familiar contribuindo para uma autodefinição que emerge da interação entre alteridade e identidade (Blockeel, 2001). Em *Identidade em Viagem – Para uma História da Cultura Portuguesa*, Lopes (2015) sublinha o vínculo histórico-cultural indissociável e constitutivo entre a viagem e Portugal e a construção da hipótese de uma imagem do(s) Outro(s) numa espécie de “diálogo-confronto”. Conforme Outeirinho (2021), a escrita de viagens baseia-se numa ancoragem cultural e este ato de narrar recorre, inevitavelmente, a uma biblioteca mental. Neste sentido, a viagem, assim como a sua própria narrativa, permitirá potenciar um confronto com as expectativas herdadas sobre determinado lugar e as vivências e memórias de seus habitantes contrariando as generalizações, consequência de vislumbres passageiros, citado pelo célebre narrador-viajante Paul Theroux como “pedacinhos de vida incompleta” (2013, p. 20). Neste enquadramento, do encontro com o Outro (e si mesmo), é referência o consistente contributo da antropóloga Michèle Petit que no livro *Ler o mundo. Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* propõe a metáfora da Literatura como abrigo, casa e hospitalidade perante os reconfigurados desafios decorrentes da crescente mobilidade humana, como uma ferramenta de mediação, em contextos tendencialmente complexificados, num ambiente de superdiversidade (Vertovec, 2023), das sociedades atuais. Petit (2019) reconhece nas histórias fictícias o poder balsâmico de remendar “os rasgos feitos em nossos cotidianos” (p. 112), garantindo um determinado equilíbrio provindo da intrínseca elaboração estética e da sequencial ordenação atribuída a estas obras. O ato de mediar, implicitamente, traz a competência da criação de lugares de relação. Neste espaço poliédrico e instável, a presença da mediação justifica-se enquanto processo que prepara os sujeitos para o diálogo e a diversidade cultural, caracterizando-se por seu “potencial de alterar fronteiras, com o seu ir e vir, transitando com informações e valores” (Velho, 2001, p. 27). Em última instância, prefigura-se, portanto, que “toda a mediação é cultural, intercultural” (Caetano & Freire, 2022, p. 69).

## Literatura em movimento – uma proposta de metodologia

Para a prossecução desta investigação exploratória, numa proposta breve de análise comparativa, pretende-se compreender as relações possíveis entre o fenómeno da viagem e a mediação, no contexto da autoria contemporânea portuguesa, e para este efeito delimitou-se um *corpus* com três livros: *Atlas das viagens e dos exploradores: as viagens de monges, naturalistas e outros viajantes de todos os tempos e lugares* (2018), de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo P. Carvalho publicado pela editora Planeta Tangerina; *Fernão de Magalhães. O Homem que se Transformou em Planeta* (2019), de Luís Almeida Martins e ilustração de António Jorge Gonçalves publicado pela Pato Lógico Edições e *Orlando e o Tambor Mágico* (2019), da autoria e ilustração de Alexandra Lucas Coelho publicado pela Alfaguara Infantil e Juvenil. Ainda que circunscrito, o *corpus* selecionado apresenta pistas para a presente pesquisa, sendo representativo da diversidade de editoras com expressão no mercado editorial português (Ramos, 2015), das temáticas abordadas e das especificidades

da autoria. Ressalva-se que contribuirão para a investigação da hipótese, a análise do *corpus* selecionado nos seus elementos paratextuais de maior destaque e demais estratégias narrativas.



Figura 1, 2, 3 – Capas dos livros do corpus analisado

### Resultados expectáveis

De carácter embrionário, esta investigação permite antever, nas obras do *corpus* em análise, a incidência revelada da disposição crítica para questionar sobre temas fraturantes da sociedade portuguesa como, a título de exemplo, o colonialismo e suas repercussões. Exemplifica-se esta constatação com as palavras do ilustrador de *Fernão de Magalhães. O Homem que se Transformou em Planeta*, António Jorge Gonçalves, que afirma ter entrado com certa cautela nos desenhos desta obra, reconhecendo ter absorvido na sua infância as ideias cultivadas e introjetadas, na sociedade portuguesa, pelo Estado Novo de um “colonialismo humanista” e “sem mácula”. Contudo, a exposição a diferenciados pontos de vista, ou seja, o encontro com o Outro, permitiram-no perceber, num tempo distendido, a relação, em certa medida, umbilical entre o expansionismo europeu e a construção de uma ideia de superioridade racial que qualifica como intolerável. Por sua vez, no livro escrito pela reconhecida narradora-viajante Alexandra Lucas Coelho, com várias publicações sobre literatura de viagens em Portugal, constata-se a transmissão do testemunho, de forma intergeracional, e vívida partilha de memórias, em que um pai nascido na Guiné-Bissau, antiga colónia portuguesa, leva o filho, o menino protagonista da história, a conhecer a sua terra de origem, numa longa viagem em que as descobertas deslumbram pelo contraste e pela originalidade das experiências. Já em *Atlas das viagens e dos exploradores: as viagens de monges, naturalistas e outros viajantes de todos os tempos e lugares*, salienta-se o critério da seleção dos exploradores viajantes, num total de onze incluindo duas exploradoras, como uma demonstração inequívoca da sensibilização (e alerta aos leitores) para a fundamental importância do respeito pelo Outro, cultura e natureza dos lugares que encontraram nas viagens retratadas neste livro.

### Breve nota conclusiva

Conclui-se com uma reflexão para o prosseguimento da pesquisa, referendando-se as palavras da autora Isabel Minhós Martins ao afirmar que o encontro com o Outro para além de ajudar-nos a compreender melhor a nossa identidade, fornece-nos pistas para continuar este processo de construção que é incompleto e contínuo.

Como mares ainda por navegar.

**Palavras-chave:** Narrativa de viagem portuguesa contemporânea; Literatura infantil e juvenil portuguesa; Mediação

### Referências bibliográficas

- Blockeel, F. (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Caminho
- Caetano, A. P., & Freire, I. P. (2022). A Competência Intercultural na Mediação: Uma Abordagem Multidimensional. In Silva, A. M. C., & Costa, E. P. D (Eds.), *Mediação intercultural: Formação, ação e reflexão* (pp. 69-82). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.63>
- Coelho, L. A. (2019). *Orlando e o Tambor Mágico*. Alfaguara Infantil e Juvenil.
- Lopes, M. D. S. (2015). *Identidade em Viagem-Para uma História da Cultura Portuguesa*. Leya.
- Martins, I. M., & Carvalho, B. (2018). *Atlas das viagens e dos exploradores: as viagens de monges, naturalistas e outros viajantes de todos os tempos e lugares*. Planeta Tangerina.
- Martins, A. L., & Gonçalves, J. A., (2019). *Fernão de Magalhães. O Homem que se Transformou em Planeta*. Pato Lógico Edições.
- Outeirinho, F. (2021). Literatura de viagens portuguesa contemporânea: questões culturais e identitárias. *Língua-Lugar: Literatura, História, Estudos Culturais*, 1(2), 60–76. <https://doi.org/10.34913/journals/lingualugar.2020.e41>
- Petit, M. (2019). *Ler o mundo. Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Ed. 34.
- Ramos, A. M. (2015). 6x6: um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, (20), 211-222.
- Theroux, P. (2013). *Comboio-Fantasma para o Oriente*. Quetzal.
- Velho, G. (2001). Biografia, trajetória e mediação. In Velho, G., & Kuschnir, K. (Eds.), *Mediação, cultura e política* (pp. 13-28). Aeroplano.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and Social Complexity* (p. 251). Taylor & Francis.

### Site

<https://pato-logico.com/produto/fernao-de-magalhaes-o-homem-que-se-transformou-em-planeta>

# Invisibilidad a través del paisaje cultural urbano: propuesta de intervención en la Eselx

Rebeca Guillén Peñafiel<sup>1</sup>; Alfredo Gomes Dias<sup>2</sup>; Maria Joao Maria João Hortas<sup>2</sup>;

<sup>1</sup>Universidad de Extremadura

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa

rebecagp@unex.es; adias@eselx.ipl.pt; mjhortas@eselx.ipl.pt

## Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales, en general, y del patrimonio, en particular, ha experimentado cambios sustanciales en las últimas décadas. Desde un enfoque predominantemente academicista, basado en la memorización y la descripción de fenómenos y lugares, se transita hacia planteamientos reflexivos e investigativos, orientados hacia la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

En el marco de la educación patrimonial, las últimas corrientes de investigación incorporan enfoques relacionados con el abordaje de problemas socialmente relevantes y temas controversiales (Cuenca et al., 2021). Se trata de temas importantes y urgentes en la sociedad, que promueven la reflexión y generan debates debido a la existencia de puntos de vista disímiles. Fundamentados en el análisis y cuestionamiento de la realidad socioambiental, pueden generar emociones, tensiones y contribuir a la movilización (Evans & Saxe, 1996).

Sobre esta base, se construye el concepto de patrimonio controversial (De la Montaña, 2023), integrado por aquellos elementos patrimoniales susceptibles de originar conflictos de carácter ideológico, político, económico o medioambiental (Estepa & Martín, 2022). Posee un gran potencial educativo, en tanto que favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Martín et al., 2022) y promueve una visión de futuro y una actitud de compromiso (Santisteban, 2020). Por tanto, se reconoce como un recurso de especial relevancia para la educación democrática y ciudadana (Pagés, 2019).

Aborda problemas socioeconómicos contemporáneos, los contemplan las crisis, el desempleo, la injusticia social, las desigualdades, la pobreza o la invisibilidad de algunos grupos, culturas, identidades o hechos, así como la existencia de temas históricos silenciados, pero latentes entre la ciudadanía. Sin embargo, para obtener las ventajas de trabajar con cuestiones sociales relevantes, la enseñanza del patrimonio no puede limitarse a la exposición y conocimiento de los activos o logros de una determinada cultura, sino que debe generar la indagación y reflexión sobre cuestiones relativas a su creación, evolución y futuro (Santisteban et al., 2020).

En este contexto, el paisaje cultural urbano se erige como un elemento de especial relevancia para el trabajar problemas sociales relevantes (Cabanillas & Chaves, 2023), debido a la diversidad de elementos que integra y que ofrecen una determinada lectura del pasado, mostrando qué personajes, sucesos históricos o tradiciones deben mantenerse presente (Morales & Sánchez, 2021). A través del patrimonio urbano, las ciudades reflejan su identidad, condicionada, en muchas ocasiones, por intereses e ideologías de las clases sociales hegemónicas (Alderoqui, 2013).

Esto conlleva la invisibilidad de ciertos colectivos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano resulta anecdótica o prácticamente inexistente y abarca desde la escasa diversidad cultural, hasta desigualdades de género (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020). En consecuencia, se tornan necesarias

actividades que, con base en la educación, promuevan la discusión y aborden las distintas problemáticas (Oller, 2011).

Considerando lo anterior, se presenta una propuesta de intervención didáctica para trabajar el paisaje urbano y sus implicaciones sociales, haciendo uso de las Tecnologías de la Información Geográfica (google My Maps). El objetivo es que los estudiantes desarrollen competencias vinculadas con el espacio geográfico y con el conocimiento histórico, al mismo tiempo que valoran y cuestionan la representación de los distintos elementos que condicionan el imaginario o identidad de un territorio concreto. Concretamente, se pretende analizar la existencia de posibles desigualdades socioculturales y de género presentes en varias áreas de Lisboa, analizando la toponimia del callejero y los personajes presentes en distintas esculturas del patrimonio urbano.

### **Método**

La propuesta de intervención consistió en la realización de una actividad formativa aplicada al alumnado del segundo año del Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica, impartido en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx). Como instrumentos para la recogida de información se empleó la grabación en audio, una tabla de recogida de información y una encuesta. Por tanto, su planteamiento se corresponde con un diseño metodológico múltiple. Concretamente, para el caso de la tabla de recogida de información se recurrió al análisis de contenido. En relación con la encuesta, se emplearon tanto estadísticos descriptivos, mediante el programa SPSS, como análisis cualitativos, a través del software Webqda.

La propuesta de intervención que se presenta consta de cinco fases diferenciadas:

(i) Exposición del docente en la que se introducen las cuestiones socialmente relevantes y el patrimonio controversial, planteando cuestiones como ¿consideráis que el patrimonio urbano representa por igual a hombres y mujeres? ¿y a diferentes culturas?

(ii) Distribución de la clase por pequeños grupos, los cuales seleccionan y delimitan el área sobre la que va a trabajar, haciendo uso de la aplicación cartográfica Google My Maps.

(iii) En grupos, detección de las posibles desigualdades socioculturales y de género a través del análisis de la toponimia del callejero y de las esculturas urbanas. Para el registro de información se empleó la tabla de recogida de información previamente diseñada, la cual permite detectar y distribuir el grado de representación de diversos géneros, así como el de diferentes grupos sociales o culturales.

(iv) Cumplimentación individual de un cuestionario que permite valorar las concepciones del alumnado respecto a los resultados hallados, tratando de reflexionar sobre diversos interrogantes, algunos de ellos ya planteados en la primera fase: ¿reflejan el callejero y las esculturas urbanas la diversidad sociocultural y de género de la ciudad? ¿Poseen un sentido inclusivo o reafirman el imaginario cultural de un determinado grupo excluyendo a otro?

(v) Reflexión en gran grupo y puesta en común sobre la práctica y resultados hallados.

### **Resultados y discusión**

En líneas generales, la actividad formativa posibilitó que los estudiantes reconociesen distintos problemas sociales del presente y de su entorno próximo, al mismo tiempo que desarrollaron competencias geográficas, las cuales contribuyen a la formación ciudadana (Souto, 2012). Asimismo, el medio urbano ha sido empleado como un escenario didáctico de gran utilidad para conocer las percepciones del alumnado respecto al patrimonio de la ciudad, así como para reflexionar sobre las desigualdades halladas a partir de su análisis.

Por un lado, los resultados derivados del análisis de contenido revelan una representación desigual de los diferentes grupos analizados, tanto en lo relativo a la visibilidad de ambos géneros, como en lo referente a las distintas culturas y grupos sociales. De esta forma, se hace latente la concepción de la ciudad como resultado

de las interacciones humanas, revelando signos de identidad territorial, de diversidad cultural, de tensiones económicas o de desigualdades sociales y de género (Cabanillas & Chaves, 2023).

Concretamente, en lo relativo a la representación de ambos géneros, se revela cómo el 58,8% de la toponimia de las calles representa al colectivo masculino, mientras que tan solo el 10,7% se corresponde con una representación del género femenino. El 30,5% restante no hace alusión a ningún individuo concreto, sino que remite a acontecimientos o valores, por lo que se identifica con otra categoría no aplicable a la perspectiva de género.

En lo relativo a la representación de diferentes culturas o clases sociales, la mayoría, correspondiente al 41,2%, hace referencia a personalidades relevantes en el contexto académico, fundamentalmente profesores, escritores o médicos. A ello le sigue el homenaje a militares o acontecimientos bélicos (11,55%), a políticos (6,1%) y a la familia real o a la nobleza (5,3%), si bien adquieren un grado de representación sustancialmente menor.

Conviene señalar que un 24,4% se corresponde con la categoría “no clasificado”, lo cual remite al desconocimiento de los estudiantes del personaje, elemento o acontecimiento. Esto revela uno de los principales resultados del estudio, pues la intervención en los problemas territoriales, así como la búsqueda de futuros más justos, tan solo es posible si existe un conocimiento y una comprensión del entorno (Prats y Busquets, 2010), lo que incluye el reconocimiento de los personajes y sucesos homenajeados en la ciudad.

El resto de las categorías, las cuales suponen el 11,5%, apenas tienen representación en la toponimia del callejero. Entre ellas, tanto la representación de otras culturas como de sectores sociales no dominantes es anecdótica, simbolizando el 3,8% y 1,5%, respectivamente. Así, el callejero de las zonas estudiadas no refleja un planteamiento coherente con la diversidad cultural y social de la ciudad, con los grupos y sectores que la habitan, en lo que respecta a las zonas estudiadas en este trabajo.

Estos resultados coinciden con otros trabajos (Romero & Marfil, 2020; Morales & Sánchez, 2021) y se concretan en una sobrerrepresentación de la cultura europea-occidental y del género masculino, lo cual representa unas determinadas formas de identidad, así como la reproducción de los imaginarios socioculturales dominantes. Dichos hallazgos también son identificados por los estudiantes tras la realización de la práctica, tal y como revelan los resultados obtenidos mediante el cuestionario. Esto se manifiesta en la obtención de las puntuaciones más elevadas en determinados ítems como: “A mulher aparece escondida no mapa de ruas e estátuas” y “As classes mais baixas aparecem escondidas no mapa de ruas e estátuas”; los cuales adquieren los promedios ponderados más elevados.

En síntesis, esta propuesta formativa contribuye al desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas para la formación del pensamiento crítico, mediante el trabajo con problemas sociales vinculados paisaje urbano, así como a través del desarrollo de metodologías cooperativas, las cuales favorecen la argumentación, el debate, la reflexión y el cuestionamiento. No obstante, considerando el tamaño de la muestra, los datos no son extrapolables a otras realidades, por lo que sería adecuado complementar los resultados con otras propuestas, las cuales podrían centrarse en analizar otros espacios geográficos, aglutinar a una muestra mayor o considerar otros elementos del paisaje urbano.

### **Conclusiones**

Tras la realización de la actividad educativa y el análisis de la información registrada, se concluye que el desarrollo de una experiencia con base en el análisis de la toponimia del callejero y de las esculturas urbanas, contribuye a la comprensión de problemáticas sociales por parte del alumnado, lo que les permite fomentar un pensamiento crítico y reflexivo, así como a adquirir un mayor compromiso con el entorno. Junto a ello, se revela la escasa representación y homenaje hacia diferentes géneros, grupos sociales y culturas, lo que reafirma la invisibilidad de determinados colectivos e identidades, así como la hegemonía de las clases y grupos dominantes.

## Referencias

- Alderoqui, S. (2013). La ciudad se enseña. En A. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones y reflexiones*. (pp. 248-266). Paidós
- Bedmar, M. D. C. D. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: Revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, (4), 60-77.
- Cabanillas, F. J. J., & Chaves, A. P. (2023). El tratamiento de problemas sociales relevantes en la práctica educativa: propuesta de intervención para trabajar la (des) igualdad de género en el urbanismo. In *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 737-752). Narcea.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín, M. J. (2021). Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, -emociones y ciudadanía. *Trea*
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 13-27.
- Estepa, J., & Martín, M. (2022). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *Revista PH*, (105), 210–211.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Martín, M., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C., Colomer, N. de Alba, *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Vol. 1, (pp. 363-370). Tirant lo Blanch Humanidades
- Morales, R. G., & Sánchez, G. R. (2021). Imaginarios culturales y callejero. La construcción de identidades en espacios-frontera. Ceuta. In *Paisaje cultural. Aproximaciones y propuestas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-136). Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Madrid: Síntesis.
- Pagés, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.
- Romero-Sánchez, G., & Marfil-Carmona, R. (2020). La imagen de la mujer en el patrimonio urbano de Granada. El espacio público de la ciudad como «escenario comunicativo». *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 22(22), 196-213.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Madrid: Síntesis.
- Souto, X. M. (2012). Didáctica de la geografía y currículo escolar. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 73-92). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles

# O papel dos contextos territoriais na formação de alunos do ensino secundário: uma análise sobre o estudo de caso na educação geográfica

Ricardo Coscurão

Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa

rcoscurao@eselx.ipl.pt

## Resumo

O presente trabalho parte das principais conclusões obtidas com a investigação “O Estudo de Caso na Educação Geográfica: Discursos, Práticas e Desafios” (Coscurão, 2022).

É recorrente o debate em torno dos desafios que se colocam à educação e formação dos jovens, na atualidade, nomeadamente quando refletimos sobre as estratégias de ensino que se possam traduzir em aprendizagens significativas para os alunos. Considerando o exemplo da educação geográfica, o estudo de caso previsto para a disciplina de Geografia, no 11.º ano de escolaridade, pode ser encarado como uma destas estratégias. Este estudo de caso procura constituir uma “oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia” (Alves *et al.*, p. 57), privilegiando-se “a investigação de formas de organização do território, específicas de uma região ou de Portugal no seu todo, de modo a evidenciar as suas potencialidades e fragilidades, assim como o seu contributo para a coesão social, económica e territorial do país” (DGE, 2018, p. 13). Deste modo, o estudo de caso na educação geográfica convida os alunos a estudarem os contextos territoriais que os rodeiam, observando e analisando as realidades com que se deparam, identificando possíveis problemas e equacionando propostas de solução para os mesmos. Por outras palavras, este contacto direto com os contextos territoriais vem permitir que as aprendizagens que daqui decorrem possam ser contextualizadas de uma forma mais concreta, ou seja, vem contribuir para a produção de conhecimento em contexto. Assim, através deste tipo de estratégia, promove-se uma cidadania territorial (Claudino, 2019), encorajando os jovens ao desenvolvimento de uma postura mais consciente e interventiva face ao território e aos contextos vivenciados. Apesar das potencialidades apresentadas por este tipo de estratégia, a sua implementação ainda não acontece de uma forma plena nas escolas portuguesas, sendo frequente encontrar professores que não têm o hábito de desenvolver, com os seus alunos, este estudo de caso. Falamos, precisamente, do ponto de partida da investigação em análise (Coscurão, 2022). Perante esta constatação, desenvolveu-se uma abordagem particularmente centrada nas perceções dos principais envolvidos na implementação do estudo de caso na educação geográfica - docentes de Geografia do ensino secundário. Para a análise destas perceções, o recurso a questionários e entrevistas revelou-se fundamental, no sentido de se conseguir identificar potencialidades e desafios associados à implementação desta prática. A partir da análise dos resultados da implementação destes instrumentos de recolha, evidencia-se a ideia de que o estudo de caso representa uma estratégia vantajosa para as aprendizagens dos alunos, desde logo, pelas múltiplas competências que pode mobilizar, salientando-se uma relação privilegiada com a dimensão cidadã que, cada vez mais, vai adquirindo um papel de especial destaque em contexto educativo. Estes mesmos docentes de Geografia não deixam de identificar, porém, alguns obstáculos que condicionam uma implementação mais plena deste tipo de estratégia. Entre os referidos obstáculos, são os próprios docentes a reconhecerem a existência, por parte de muitos colegas de profissão, de alguma resistência face à implementação do estudo de caso no contexto referido. É apontada uma certa incompatibilidade entre a implementação deste estudo de

caso e a preparação dos alunos para a avaliação externa na disciplina (exame nacional). São frequentes os relatos que remetem para uma falta de tempo disponível para a implementação do estudo de caso, face aos conteúdos programáticos previstos para a disciplina de Geografia, no 11.º ano de escolaridade. Assim, no estudo de caso na educação geográfica, corremos o risco de encontrar uma oportunidade pedagógica subaproveitada. As diferenças na forma como este estudo é encarado/valorizado pelos próprios docentes de Geografia podem ser tidas, precisamente, como um indício deste subaproveitamento. De igual modo, conseguimos transpor esta realidade para a própria influência que os contextos podem desempenhar nas aprendizagens dos estudantes. Ao privilegiar o contacto com o terreno, numa lógica de trabalho de campo, o estudo de caso contribui para a produção de conhecimento em contexto. As aprendizagens desenvolvidas através da realização destes estudos de caso levam à mobilização de contextos territoriais específicos. Deste modo, podemos concluir que quanto menor for o grau de implementação do estudo de caso na educação geográfica, menos estaremos a contribuir para a valorização dos contextos nos processos de aprendizagem dos indivíduos.

O estudo de caso na educação geográfica pode proporcionar, aos jovens, uma consciência espacial mais aprofundada, onde os contextos e todas as vivências a si associadas constituem uma peça-chave na formação dos indivíduos. Deste modo, importa que o debate em torno do estudo de caso na educação geográfica continue, desde logo, partindo dos próprios docentes de Geografia. Generalizar, progressivamente, a implementação deste tipo de estudo poderá contribuir para uma exploração mais efetiva das suas potencialidades pedagógicas e das oportunidades que pode proporcionar, numa lógica de cruzamento entre contextos e aprendizagens.

#### Referências

Alves, M., Brazão, M., & Martins, O. (2001). *Programa de Geografia A*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Linguas\\_e\\_Humanidades/geografia\\_a\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/geografia_a_10_11.pdf)

Claudino, S. (2019). Project We Propose! Building Territorial Citizenship From School. In J. Pineda-Alfonso, N. Alba-Fernández & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 350-382). IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>

Coscurão, R. (2022). O Estudo de Caso na Educação Geográfica: Discursos, Práticas e Desafios [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54674>

Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens Essenciais - Geografia A, 11.º ano*. Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_geografia\\_a.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_geografia_a.pdf)

Palavras-chave: Estudo de Caso; Educação Geográfica; Contextos.

# **Diversidade cultural em contextos de 1.º CEB: questões emergentes para uma didática das ciências sociais comprometida com a renovação da *praxis* na formação inicial de professores.**

**Maria João Barroso Hortas**

Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa; CEG, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.

mjhortas@eselx.ipl.pt

## **Resumo**

A urgência de pensar a diversidade cultural em contextos educativos não é recente! Esta tem vindo a ser uma problemática na agenda de instituições internacionais, das quais têm emergido várias orientações que informam as políticas nacionais. O Conselho da Europa desafia-nos a uma “governança democrática da diversidade cultural”, no *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, como uma das linhas de ação para *vivermos juntos numa sociedade diversificada* (CE, 2008) e define um conjunto de vinte *Competências para uma Cultura da Democracia*, que compromete a educação com o desafio de nos capacitar para *viver juntos* como *cidadãos democráticos* em sociedades diversas (CE, 2017). A UNESCO apela a uma educação promotora do respeito pela diversidade cultural, que permita alcançar a coesão e a justiça social (Declaração para a Educação 2030). O objetivo 4 enunciado nos ODS reforça a necessidade de assegurar o acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, em que todos tenham oportunidades de aprendizagem<sup>1</sup>.

Esta comunicação objetiva problematizar a formação inicial de professores de ciências sociais – geografia, atendendo aos desafios colocados pelas salas de aula do século XXI, em que a diversidade cultural é uma característica e uma oportunidade sobre as quais importa refletir no sentido de apontar caminhos para uma ação educativa comprometida com a democracia, a equidade e a justiça social. A pertinência da temática justifica-se pela constatação de que em muitas das nossas salas de aula a diversidade cultural é uma característica, mas as práticas continuam a ser pensadas para grupos homogêneos. Decorre, então, das mensagens subliminares que nos vão sendo deixadas pela observação dos contextos de prática educativa, a urgência de pensarmos em mudanças nas práticas de formação que permitam aos futuros professores o desenvolvimento de competências para uma ação comprometida com a valorização da diversidade cultural. Portanto, a investigação que sustenta esta comunicação situa-se nas questões pedagógicas didáticas que emergem das experiências vividas nos diversos contextos educativos/salas de aula de 1.º ciclo (6-10 anos) no âmbito da supervisão das práticas dos futuros docentes. Práticas que frequentemente “contornam” a

---

<sup>1</sup> <https://ods.imvf.org/educacao-e-qualidade/>

diversidade sociocultural, privilegiando abordagens curriculares pensadas de igual modo para todos os alunos, que consequentemente só conseguem atender às necessidades de uma parte do grupo.

São três os problemas que identificamos na construção da relação pedagógica e na promoção do sucesso escolar em contextos de diversidade cultural: (i) as dificuldades de gestão do currículo, atendendo às especificidades/desafios emergentes dos contextos; (ii) os vazios existentes na formação inicial de professores no âmbito da gestão do currículo em contextos de diversidade cultural; e, (iii) as dificuldades em reconhecer e potencializar os currículos de ciências sociais – geografia, para o desenvolvimento de atividades de ensino que valorizem a diversidade cultural. Partimos, então, do princípio que, por um lado, nas nossas salas de aula a diversidade cultural não é entendida como uma potencialidade que deve ser valorizada, mas sim como um problema que dificulta o trabalho dos professores e as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a formação de professores não consegue acompanhar a evolução e a complexidade da sociedade, questão que se coloca com maior pertinência quando nos reportamos ao lugar das ciências sociais nos currículos de formação. Neste sentido, a investigação sobre a formação de docentes para ensinar em contextos de diversidade cultural justifica-se por quatro motivos: 1) nos contextos educativos não se valoriza a dimensão social nas práticas escolares numa perspetiva de equidade e justiça social, contrariando os princípios de uma prática alicerçada no paradigma educativo socio crítico (Jara & Santisteban, 2018); 2) nas salas de aula de diversidade cultural, ao colocar em interação diferentes saberes, potenciam-se aprendizagens integrais para a vida, ampliando o conhecimento do aluno para a compreensão do mundo e para a intervenção no mesmo (García Pérez, 2000), como agente de transformação capaz de fomentar a justiça social (Freire, 1974); 3) os professores devem ser competentes para analisar os desafios que se colocam hoje à sociedade e à escola, potenciando as ciências sociais para a construção de conhecimento sobre os contextos socioeducativos, e para refletir sobre eles, assumindo o papel de investigadores críticos e agentes de mudança social (Giroux, 2003); 4) a partir das ciências sociais, os professores devem ser capazes de desenvolver competências profissionais para a promoção de uma formação democrática na cidadania (Pagès, 2011), valorizando o ser humano como ser social (Pagès, 2019a).

Sustentados nestes princípios mobilizamos a didática das ciências sociais – geografia, para pensar o currículo e o modelo de formação que pretendemos desenvolver atendendo ao perfil de professor que ambicionamos – competente para responder aos desafios da diversidade cultural das salas de aula de hoje. Perspetivamos a formação de professores num modelo crítico e reflexivo, capaz de preparar para o exercício da cidadania do presente e do futuro (Pagès, 2019b), ou seja, um profissional com pensamento social, ético e democrático, capaz de pensar o ensino das ciências sociais numa perspetiva transformadora. O percurso investigativo que desenhamos orienta-se pela seguinte questão geral: *Que oportunidades, limitações e necessidades é possível identificar, na formação inicial de professores, ciências sociais, para o desenvolvimento de competências que atentem/valorizem a diversidade cultural na sala de aula?* Na construção da resposta a esta questão identificamos duas questões secundárias: 1) em que medida as ciências sociais (conteúdos, conceitos e métodos) que se ensinam hoje na formação inicial de professores respondem aos desafios da diversidade cultural que caracteriza as salas de aula do século XXI?; 2) que mudanças introduzir nos currículos de ciências sociais – geografia, dos planos de estudos da formação inicial de professores, para assegurar o desenvolvimento de competências potenciadoras de novas abordagens à diversidade cultural na sala de aula? A primeira questão, remete-nos para os currículos de formação de professores, para as práticas que desenvolvemos enquanto docentes na formação inicial e para as aprendizagens que os estudantes têm oportunidade de realizar. No contexto institucional em que esta investigação se desenvolve, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), importa começar por analisar de que modo os currículos de ciências sociais da formação de professores e as orientações pedagógicas que os acompanham integram a diversidade cultural e respondem aos desafios lançados às escolas de 1.º ciclo pelos currículos nacionais. Num segundo momento, interessa conhecer as representações dos docentes de ciências sociais sobre as práticas que consideram necessárias e sobre o lugar da geografia para a educação em contextos de diversidade cultural. Importa ainda conhecer as representações dos estudantes da formação inicial sobre os objetivos e estratégias que devem

definir uma prática comprometida com a valorização da diversidade cultural e uma geografia escolar competente para promover essa diversidade. Do confronto das representações destes dois atores chave, na formação inicial, desenham-se os encontros e os desencontros de quem ensina e de quem está a ser formado para ensinar nas salas de aula plurais do século XXI. A segunda questão, conduz-nos a uma reflexão a partir das representações dos docentes e estudantes da formação inicial sobre que currículos e práticas privilegiar, a partir das ciências sociais – geografia, para responder aos desafios da diversidade cultural em sala de aula. O cruzamento dos olhares a partir destas duas lentes (estudantes e docentes da formação inicial), faz-nos retornar à didática das ciências sociais, às conceções teórico-práticas sobre a formação inicial de professores (6-10 anos), ao valor social e educativo das ciências sociais e da educação geográfica, para então identificar que mudanças devem ser incorporadas nos currículos de formação para os aproximar do desenvolvimento de competências potenciadoras de novas abordagens à diversidade cultural na sala de aula. O percurso metodológico desenhado sustenta-se numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, recorrendo à recolha de informação documental, à aplicação de questionários com questões abertas, à realização de *focus group* e da dinâmica de *world café*.

Na resposta à primeira questão, sobre os currículos de formação inicial e os desafios que se colocam aos professores de 1.º CEB, é notória a ausência de sincronia entre a formação em ciências sociais – geografia, proporcionada aos futuros professores, e os papéis que os mesmos são chamados a desempenhar nas escolas. Contudo, é possível encontrar “portas que se abrem” para uma renovação da *praxis* de formação inicial à escala institucional. Importa, para tal, desafiar-nos a questionar os programas que temos e a (re)definir as competências necessárias aos professores do presente e do futuro, para a sua ação em salas de aula de diversidade cultural. Sobre os contributos da geografia, estes aproximam-se de alguns pressupostos da geografia crítica, os atores destacam o desenvolvimento de competências para: valorizar o estudo do meio próximo, do bairro e do lugar, para compreender as regiões, os países e o mundo, numa perspetiva multi/pluriescalar; praticar uma geografia problematizadora da realidade, menos focada nos conteúdos, potenciando as ideias prévias dos alunos para a construção de conhecimento e o questionamento; diversificar estratégias e atividades que deem protagonismo ao aluno, através de tarefas cooperativas, do diálogo, da partilha e da comunicação; ler o mundo com consciência crítica e intervir no sentido da transformação social, da sustentabilidade, da democracia e da justiça social. Na segunda questão, sobre o caminho a fazer na definição das linhas orientadoras para uma formação em ciências sociais – geografia, a análise das respostas de docentes e de estudantes em formação destaca a capacitação dos futuros professores para: (i) valorizarem os contextos socioeducativos, “a realidade da sala de aula”, como ponto de partida nos processos de ensino-aprendizagem; (ii) mobilizarem competências diversas no quadro de uma cidadania global e democrática; (iii) promoverem uma educação comprometida com a mudança/transformação, equidade e justiça social; (iv) adotarem um currículo socialmente construído, a partir dos contextos e de questões emergentes da realidade social, valorizando processos e técnicas em vez de conteúdos, a flexibilidade e a permeabilidade. Neste percurso formativo, a geografia crítica tem um importante contributo na definição de currículos que destaquem: (i) o desenvolvimento de competências para pensar e problematizar o espaço, e intervir no sentido da mudança; (ii) a mobilização de conteúdos de natureza geográfica como instrumentos para a leitura, análise e compreensão das dinâmicas socio espaciais, do meio (próximo e distante), atentando nas diversidades, desigualdades, resolução de conflitos e justiça social; (iii) a leitura da sociedade e do mundo, numa perspetiva pluriescalar, promotora de uma cidadania com consciência territorial crítica, para a intervenção e transformação social; (iv) a centralidade do aluno na construção do conhecimento a partir de questões geográficas, socialmente relevantes, do presente e do futuro e de uma abordagem socio crítica (resolução de problemas, debates, estudo de casos, trabalho por projetos, simulações, jogos de papéis ...).

**Palavras-chave** – diversidade cultural, formação inicial de professores, 1.º CEB, didática das ciências sociais (geografia)

## Referências

Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Resumo. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>.

Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural*. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

García Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4(64), 1-26.

Giroux, H. A. (2003). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. Baltodano & I. R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 27–56). Routledge.

Jara, M., & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. In M. A. Jara & A. Santisteban (Coords), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional del Comanche & Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J. (2019a). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch. Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. In Maria Ballbé, Neus González Monfort & Antoni Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quin ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. (pp. 11-35). UAB.

Pagès, J. (2019b). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de la Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.

UNESO (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Comunicações paralelas 2  
Sala 3



# Desenvolvimento Digital das escolas: práticas colaborativas

**Eduarda Ferreira**

CICS.NOVA Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, FCSH/NOVA

[e.ferreira@fcs.unl.pt](mailto:e.ferreira@fcs.unl.pt)

Palavras-chave: transição digital, desenvolvimento digital das escolas, práticas colaborativas, portefólios

## Resumo

A vida quotidiana está cada vez mais impregnada de tecnologias digitais, com elevado impacto social e económico, moldando a forma como vivemos as nossas vidas. Esta transformação digital tem um impacto significativo nas gerações mais jovens e exige que crianças e jovens desenvolvam as aptidões e competências necessárias para a era digital (Pašić et al., 2021). Sabemos que a educação é fundamental para melhorar as competências digitais das crianças e jovens e o garante da igualdade de oportunidades independentemente do meio socioeconómico e cultural de onde provém (OECD, 2021).

Seguindo as diretrizes do Plano de Ação para a Educação Digital da União Europeia (2021-2027) (European Commission, 2020), Portugal implementou o Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros nº 30, 2020) no âmbito do qual se desenvolveu um plano de Capacitação Digital das Escolas (Direção-Geral da Educação, 2020). Este plano tem por objetivo promover a digitalização das escolas, onde alunos, professores e escolas colaboram, ensinam e aprendem num ambiente digital. As principais iniciativas previstas no plano, são: fornecer equipamentos e ligação à Internet a alunos, professores e escolas (kits digitais); capacitar e preparar professores para um mundo digital; fornecer plataformas digitais de colaboração e acesso a recursos pedagógicos digitais; e estabelecer um plano de ação para o desenvolvimento digital em cada escola (PADDE).

A implementação da Capacitação Digital das Escolas está a cargo da Direção-Geral de Educação (DGE) em articulação com os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). O acompanhamento das escolas é feito através da ação do/a Embaixador/a Digital, alocado a cada um dos CFAE. O/A Embaixador/a Digital, que constitui o elo de ligação entre a DGE e os CFAE e as respetivas escolas associadas, tem, entre outras atribuições, a função de acompanhamento das Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD) de cada Escola na elaboração, acompanhamento e implementação dos PADDE.

O PADDE tem por base o quadro conceptual dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, designadamente o DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018) e o DigCompOrg (European Commission, 2022). A partir de uma reflexão interna, envolvendo os vários intervenientes, as escolas devem definir a sua própria estratégia global de desenvolvimento digital, contruindo e implementando o seu PADDE, que deverá considerar 3 dimensões: Organizacional (liderança; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional dos recursos humanos da escola), Pedagógica (desenvolvimento curricular e avaliação; práticas pedagógicas; utilização de recursos educativos digitais), e Tecnológica e digital (infraestrutura, equipamentos e acesso à Internet; plataformas digitais). O PADDE constitui-se como um instrumento de reflexão e mudança de práticas

nas organizações educativas e como um referencial estratégico de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho desenvolvido nas escolas, na área do digital.

Um dos maiores contributos do acompanhamento do Centro de Formação Ordem de Santiago (CFOS) foi o estabelecer de redes de partilha e colaboração entre Agrupamentos/Escolas não Agrupadas (AE/EnA) em que todos/as participantes estão identificados com um tema comum, num compromisso partilhado com o progresso coletivo, focados/as na aprendizagem impulsionada pelos desafios da prática e diretamente relevante para a prática. Estas redes de partilha têm o potencial de se afirmarem como comunidades de prática (Wenger-Trayner et al., 2023) ao criar um espaço para discussão e análise de casos reais; facilitar a partilha de experiências enriquecendo a troca de conhecimentos; estimular a aprendizagem mútua; e envolver ativamente todos/as na construção do conhecimento.

Este artigo apresenta uma análise do trabalho colaborativo desenvolvido durante o ano letivo 2022/23, 2º ano de implementação dos PADDE, pelas Equipas de Desenvolvimento Digital (EDD) dos AE/EnA do CFOS. O CFOS tem como territórios concelhios, Palmela, Sesimbra e Setúbal, e é constituído por catorze Agrupamentos de Escolas (dos quais, dois são mega agrupamentos) e cinco Escolas não agrupadas; dois dos Agrupamentos integram a rede de TEIPs (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). São apresentadas as diversas iniciativas e analisados os diversos contributos resultantes das partilhas entre EDD.

No âmbito do trabalho desenvolvido pela Embaixadora Digital do CFOS no início do ano letivo 22/23 foi realizada a ação de formação “Acompanhamento e Monitorização dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas” que decorreu em formato e-Learning. O trabalho realizado consistiu num portefólio colaborativo como estratégia para a promoção da aprendizagem ativa, crítica e reflexiva, potencialmente transformadora das práticas docentes (Loureiro & Zukowsky-Tavares, 2016). O portefólio colaborativo foi realizado preferencialmente por grupos de dois ou três AE/EnA com o objetivo de promover as partilhas entre diferentes territórios educativos. A sua organização seguiu as seguintes orientações: estar organizado por temas (processo de monitorização/reformulação do PADDE; envolvimento da comunidade e divulgação do PADDE; utilização dos kits tecnológicos; manuais digitais; integração curricular das tecnologias digitais; trabalho colaborativo entre escolas; e envolvimento da comunidade local) e cada tema incluir as conclusões da discussão/reflexão efetuada pelo grupo, de acordo com um guião de trabalho. O guião de trabalho incluía: caracterização da situação - cada escola descreve a sua situação e identificação de pontos em comum; análise das práticas - o que funciona bem e o que funciona menos bem; identificar obstáculos e estratégias para os ultrapassar.

Com base nesta experiência de trabalho colaborativo surgiu o site das EDD <http://padde.cfosantiago.edu.pt/> com o objetivo de partilhar novidades, práticas, atividades, formação, e outras iniciativas desenvolvidas no âmbito do PADDE. Com 106 partilhas e mais de 9000 visitas durante o ano letivo 22/23, as partilhas estão organizadas em diversas categorias, tais como: Apoio técnico, Clubes, Desburocratização, Divulgação, Formação, Inovação, Kits tecnológicos, Manuais digitais, Portefólio, e Práticas colaborativas. Todos os AE/EnA contribuíram com conteúdos para o site. As categorias com mais partilhas, são: divulgação, práticas colaborativas e inovação.

As EDD consideraram que para uma efetiva apropriação dos PADDE de cada AE/EnA é fundamental que todos os docentes conheçam as dificuldades e inquietações que as EDD encontram e as soluções implementadas no processo de transição digital das escolas. Nesse sentido, foi organizada a Ação de Curta Duração online “Equipas de Desenvolvimento Digital: inquietações e soluções” para partilha dos portefólios criados pelas EDD, realizada em duas edições em janeiro 2023, com a participação de cerca de 100 docentes.

Para aprofundar a partilha entre as EDD foi sentida a necessidade de se organizar encontros temáticos a partir do levantamento de temas propostos pelas próprias EDD (aspectos práticos em que queiram ter ajuda ou partilhar boas práticas). Os temas propostos foram: Ambientes Educativos Inovadores; Resistência à mudança; Formas de avaliação formativa; Utilização do telemóvel; Salas Maker; Utilização dos kits digitais; Robótica;

Desenvolver o digital no 1º ciclo. Foi feita a inscrição nos encontros de acordo com os interesses específicos de cada EDD e definidos os dias dos encontros em função da disponibilidade das pessoas inscritas. Foram realizados três encontros em abril e maio sob o lema “Encontros Partilhar inquietações e soluções”, e em cada encontro foram partilhadas as dificuldades encontradas e as soluções implementadas por cada EDD. Estes encontros organizados sobre temas específicos de acordo com os interesses de cada EDD permitiram um aprofundamento das partilhas realizadas.

No final do ano letivo, no âmbito das comemorações dos 30 anos de existência dos CFAE, foi dado particular destaque à transição digital em curso nas nossas escolas, como forma de divulgar o trabalho desenvolvido pelas EDD. O Centro de Formação Ordem de Santiago realizou em julho um encontro sob o título: “30 anos de CFAE: a formação na qualificação das escolas” em que da parte da tarde todas as sessões foram dinamizadas por elementos das EDD. O foco foi nas práticas pedagógicas, propondo a reflexão sobre as mudanças nas escolas nos últimos dois anos em função do desenvolvimento dos PADDE, e perspetivar o futuro.

Estas práticas colaborativas produziram diversos materiais, dos quais salientamos uma análise SWOT e perspetivas de futuro. Na análise SWOT (Tabela 1) os aspetos referidos pelas EDD foram agrupados em áreas específicas.

Tabela 1 – Análise SWOT realizada pelas EDD sobre o desenvolvimento digital das escolas

Áreas	Forças	Oportunidades	Fraquezas	Ameaças
<b>Envolvimento dos docentes</b>	Contacto, partilha de problemas e procura de soluções com a Comunidade Educativa	Cimentar o espírito de equipa e as relações interpessoais na comunidade educativa	Resistência à mudança	Encarar as dificuldades como uma desvantagem e não uma possibilidade de mudança
<b>Formação</b>	Ações de formação internas e do CFOS	Participação dos docentes em ações de formação de capacitação digital		
<b>Comunicação</b>	Desenvolvimento da comunicação interna	Reflexão permanente sobre assuntos da comunidade educativa		
<b>Envolvimento comunidade / famílias</b>	Alunos motivados para o uso dos RED	Educar a família para a boa utilização dos kits pelos alunos	Recusa e/ou má utilização dos kits pelas famílias	Desvalorização por parte dos encarregados de educação
<b>Infraestrutura / Equipamentos</b>	Kits digitais, plataformas, salas equipadas	Possibilidade de aquisição de ferramentas educativas digitais comuns	Internet, má condição de equipamento das salas, alunos não trazem os computadores	Necessidade de intervenção nas infraestruturas físicas
<b>Práticas pedagógicas</b>	Preocupação com a construção efetiva de práticas educativas inclusivas	Mudanças nas metodologias de ensino; Diversificação de estratégias de avaliação	Inércia das práticas pedagógicas, utilizar o digital sem mudar o paradigma	Ineficácia institucional em construir práticas educativas inclusivas
<b>Organização</b>	Apoio da direção na implementação das ações PADDE	Desburocratização de processos; melhoria das metodologias de trabalho	Falta de tempo para a planificação de metodologias de aprendizagem ativa	Inexistência de tempos comuns para trabalho colaborativo

Nas perspetivas de futuro o que foi salientado pelas EDD foi a importância de se dar continuidade ao trabalho colaborativo e à partilha dentro e fora do Agrupamento. As práticas colaborativas das EDD permitiram produzir efeitos ao nível das mudanças de práticas, nomeadamente no desenvolvimento de competências de colaboração e participação ativa, no aumento das partilhas de conhecimentos e práticas para o desenvolvimento de soluções colaborativas, na criação de um clima de envolvimento positivo e maior motivação na prática profissional, melhoria na resolução de problemas relacionados com as suas práticas de forma coletiva e inovadora, e fortalecimento das redes profissionais entre colegas que partilham interesses e desafios similares.

## Referências

Resolução do Conselho de Ministros nº 30, (2020).

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2020/04/07800/0003300034.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2020). *Capacitação Digital das Escolas*. <https://digital.dge.mec.pt/>

European Commission. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office.

<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*.

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>

Loureiro, A. C., & Zukowsky-Tavares, C. (2016). E-Portfolios as Tools for Collaborative Learning on Digital Platforms. Em *Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas* (pp. 156–170). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8740-0.ch010>

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu—Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro.

OECD. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

Pašić, L., Serban, A. M., Stefan, V., Potočnik, D., & Moxon, D. (2021). *Social inclusion, digitalisation and young people*. Council of Europe and European Commission.

Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations a guidebook*. Social Learning Lab.

# Referencial de Competências Digitais para Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: procedimentos de refinamento e validação

Emily Sousa, Elisabete Cruz, Fernando Albuquerque Costa

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

emilysousa@edu.ulisboa.pt, ecruz@ie.ulisboa.pt, fc@ie.ulisboa.pt

## Resumo

*Problemática.* A presença das tecnologias digitais e das competências a elas associadas em contexto escolar traz desafios aos intervenientes envolvidos neste processo, em particular aos professores e educadores (Costa, 2010; Fradão, 2020; Dias-Trindade et al., 2021). Procurando responder a esta situação, diferentes organismos nacionais e internacionais têm desenvolvido referenciais e documentos orientadores com o propósito de explicitar que competências digitais (CD) devem ter esses profissionais para poderem utilizar as tecnologias em sala de aula com o objetivo de formar indivíduos capazes de lidar de forma eficaz e crítica com estes recursos tecnológicos (Sousa, 2023). Dos diversos constrangimentos que a literatura evidencia a este propósito, destaca-se a resistência por parte dos docentes em incorporar novas ideias às suas práticas, especialmente se estas lhes são apresentadas de forma genérica (Black & William, 1998). Nesse sentido, torna-se fundamental promover o papel do professor como “curriculum designer”, o que implica atribuir-lhe uma ação determinante no processo de ensino e aprendizagem, em particular na tomada de decisão sobre “o que” e “como” se ensina (Flores & Flores, 1998; Kridel, 2010; Leeman et al., 2020). A partir de uma abordagem em que se assume o professor como co-autor do currículo, foi produzido o Referencial de Competências Digitais para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Cruz et al., 2022), que resultou de um processo de análise e recontextualização das atuais Orientações Curriculares para as TIC no 1.º CEB, conduzido por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e investigadores da equipa do Projeto Escol@s Digitais.

*Objetivos.* A proposta de comunicação aqui apresentada tem como foco, especificamente, descrever e analisar os procedimentos conduzidos para o refinamento e a validação deste Referencial, desenvolvido no âmbito de uma investigação de mestrado, na área da Inovação em Educação na Universidade de Lisboa (Sousa, 2023).

*Fundamentação.* Do ponto de vista conceptual, o trabalho que aqui se apresenta está ancorado em fundamentos teóricos que articulam princípios do desenvolvimento curricular com a ideia de “Aprender com Tecnologias” (Jonassen, 2007), considerando o papel fundamental das CD na formação dos indivíduos para lidar com a complexidade e imprevisibilidade que a evolução tecnológica presente em nossa sociedade impõe (Martins et al., 2017). É de referir que partimos de uma noção de competência mais integradora e contextualizada (Perrenoud, 1999; Zabala & Arnau, 2010), em conformidade a definição de competência do Quadro de Referência Europeu (Comissão Europeia, 2007) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), documentos importantes no contexto em que se desenvolve esta investigação. Ainda que diversas sejam as formas possíveis de equacionar o desafio da integração curricular das tecnologias e a promoção das CD, privilegiamos neste estudo a ideia de “Aprender com Tecnologias” enquanto visão e modelo curricular de integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Reconhecendo o potencial das tecnologias enquanto ferramentas cognitivas úteis para apoiar o desenvolvimento de competências, esta visão defende que a utilização transversal das tecnologias no currículo

escolar pode resultar na aquisição não só de competências no âmbito digital, mas na construção de competências generalizáveis e mobilizáveis em diferentes campos e contextos (Jonassen, 2007).

*Metodologia.* No que se refere ao percurso metodológico, o trabalho realizado assenta nos princípios da Investigação Baseada em Design (IBD), que, nos últimos 30 anos, tem crescido enquanto metodologia de investigação, sobretudo no desenvolvimento de soluções em contexto educacional. A IBD defende a proximidade entre o terreno onde se desenvolve a ação educativa e o que vai ser desenvolvido pela investigação, de modo que o desenho final seja produto de diversos aprimoramentos e revisões (ciclos iterativos). Um desenho que, após ser validado por especialistas e também pelos próprios professores interessados, pode vir a dar contributos práticos e científicos de importância reconhecida, ou seja, a constituir-se como “conhecimento utilizável” (McKenney & Reeves, 2012). Nesta comunicação, dar-se-á ênfase aos processos de refinamento do Referencial de Competências em apreço (Prototipação) e à etapa que visou a implementação de ações destinadas à verificação do valor do Referencial de Competências (Validação). Em termos operacionais, a etapa de Prototipação envolveu a realização de um mapeamento sistemático de orientações curriculares e de investigações recentes sobre a temática, através de técnicas e procedimentos próprios da análise documental, que, para além da seleção criteriosa do corpus documental, pressupõe “[...] encontrar, selecionar, avaliar (dar sentido) e sintetizar dados contidos em documentos” (Bowen, 2009, p. 29). A partir das informações extraídas da análise deste conjunto de documentos, fez-se uma primeira leitura do Referencial, com o propósito de analisar as CD que o constituíam, julgando a pertinência de cada uma delas para o 1.º CEB e a clareza na sua redação, o que nos levou à eliminação e reescrita de algumas delas, utilizando termos menos especializados e mais claros, considerando o público-alvo a que se destina o documento. Por fim, também foram incluídas CD, que, de acordo com o levantamento realizado, eram importantes de serem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB. Já a etapa de Validação, assumindo uma perspectiva deliberadamente formativa, envolveu um grupo de especialistas na avaliação crítica do Referencial de CD, possibilitando reunir um conjunto de sugestões para melhorar este documento de apoio ao desenvolvimento de CD no contexto do 1.º CEB. Nesta etapa, os especialistas com experiência prévia na produção de referenciais e documentos curriculares na área das tecnologias que aceitaram participar neste estudo, receberam uma Grelha de Avaliação, em que poderiam se posicionar acerca da pertinência e clareza de cada uma das CD, acrescentando comentários, se assim o entendessem. A partir da apreciação dos especialistas, chegou-se a um conjunto de aspetos a aprimorar e considerar que foram integrados a uma nova versão (versão 3) do Referencial de CD.

*Principais resultados.* O processo de refinamento conduzido na etapa de Prototipação deu origem a uma nova versão do Referencial de CD para Alunos do 1.º CEB que, à luz das orientações e documentos curriculares analisados, passou a se organizar em Domínios e Subdomínios de CD e integrou novas CD consideradas pertinentes para o 1.º CEB. Na etapa de Validação, esta nova versão foi alvo de apreciação, que, em termos gerais, apontou para a necessidade de revisão da redação das CD e, também, a reformulação de alguns subdomínios e respetivas competências. Como resultante destas etapas, destaca-se uma nova versão do Referencial de CD para Alunos do 1.º CEB. Esta versão organiza-se em 4 domínios de CD, à semelhança do Referencial de CD (Cruz et al., 2022): Domínio I - Segurança, Responsabilidade e Respeito, Domínio II - Investigar e Pesquisar, Domínio III - Comunicar e Colaborar e Domínio IV - Criar e Inovar. Como novidade desta nova versão, os Domínios de CD subdividem-se, respetivamente, em 4, 4, 3 e 3 subdomínios, abrangendo um total de 48 CD, organizadas em duas etapas distintas: a primeira etapa, contemplando as CD visadas ao longo dos primeiros dois anos de escolaridade (22 competências); e a segunda etapa, estabelecendo as CD visadas para os dois últimos anos de escolaridade do 1.º CEB (26 competências). Ainda, com o objetivo de tornar o Referencial mais acessível para apoiar o desenvolvimento e a avaliação das CD, procedemos à criação de documentos de apoio à gestão curricular (Glossário) e acrescentámos ao Referencial novos componentes estruturantes (Exemplos de Evidências).

*Conclusões.* Face ao trabalho desenvolvido, destacam-se as potencialidades da IBD na criação e aprimoramento de documentos de apoio à gestão curricular e a sua utilidade para investigações cujos objetivos estejam orientados para a inovação educativa. Além disso, o percurso metodológico adotado permitiu a identificação de um conjunto de CD pertinentes para serem desenvolvidas e avaliadas no contexto do 1.º CEB. Ainda, face às poucas orientações relativas à avaliação das CD (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019), acreditamos que o Referencial a que se chegou neste estudo, para além de permitir a identificação das CD que devem ser desenvolvidas e avaliadas, também pode, através dos Exemplos de Evidência, fornecer pistas para o professor ou até mesmo para o próprio aluno, num cenário autoavaliação, poderem analisar as manifestações da mobilização de determinado conhecimento, capacidade ou atitude no âmbito do digital. Por ainda ser uma temática pouco explorada no contexto do 1.º CEB, esta investigação fornece pistas concretas para apoiar a promoção das CD neste nível de ensino e, possivelmente, estimular o desenvolvimento de novos estudos no âmbito da formação e desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** competências digitais, investigação baseada em design, 1.º ciclo do ensino básico

**Financiamento:** Este trabalho foi realizado no âmbito do Projeto Escol@s Digitais, cofinanciado pelo Programa Lisboa 2020, promovido pelo Município da Amadora e desenvolvido em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e os Agrupamentos de Escolas do Concelho.

#### Referências

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Comissão Europeia. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Quadro de referência europeu. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa. Relatório Eurydice*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/393325>

Costa, F. A. (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. *I Encontro Internacional TIC e Educação*, 931–936. <http://hdl.handle.net/10451/5704>

Cruz, E., Costa, F., Grilo, A., Cardoso, A., Bento, A., Duarte, C., Rodrigues, C., Marcelino, E., Sousa, E., Soares, I., Pires, M., Ferreira, M., Abreu, M.L., Gonçalves, M., Pereira, N., Balula, R., Gomes, S., Lisboa, S., & Peres, V. (2022a). *Referencial de Competências Digitais para Alunos do 1.º CEB. Projeto Escol@s Digitais*. <http://escolasdigitais.ie.ulisboa.pt/produtos/referencial-1-ociclo/>

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2021a). Evaluation of the teachers' digital competences in primary and secondary education in Portugal with DigCompEdu CheckIn in pandemic times. *Acta Scientiarum. Technology*, 43, 1-11. <https://doi.org/10.4025/actascitechnol.v43i1.56383>

Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. *Reflexão e Inovação Curricular: Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 79-100). Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Fradão, S. (2020). *Inovar o ensino de inglês com tecnologias digitais: Desafios emergentes das conceções e práticas relatadas por professores*. [Tese de Doutoramento em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45611>

Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Kridel, C. (ed.) (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE Publications.

Leeman, Y., Nieveen, N., De Beer, F., & Van Der Steen, J. (2020). Teachers as curriculum-makers: The case of citizenship education in Dutch schools. *The Curriculum Journal*, 31(3), 495–516. <https://doi.org/10.1002/curj.21>

Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. [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)

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Sousa, E. (2023). *Um Dispositivo para o Desenvolvimento e a Avaliação de Competências Digitais de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/57415>

Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

# Jogos digitais como possibilidade de lazer e aprendizagem para pessoas com paralisia cerebral

**Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz**

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

[fernanda.queiroz@ufba.br](mailto:fernanda.queiroz@ufba.br)

**Thiago de Souza Alves**

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

[thiago.alv@outlook.com](mailto:thiago.alv@outlook.com) / [alves.thiago@ufba.br](mailto:alves.thiago@ufba.br)

## Resumo

A investigação tem identificado mudanças nas práticas educativas e os jogos digitais lançam-se como uma dessas estratégias. Os jogos, ou como popularmente os jovens conhecem, os *games*, emergem como uma abordagem eficaz e inclusiva para promoção da aprendizagem, do desenvolvimento de habilidades, competências e da inclusão ao mundo das inovações tecnológicas para pessoas com paralisia cerebral. Alves et al. (2014, p. 2) sobrelevam que: “Os jogos têm se mostrado como eficazes ferramentas de auxílio à aprendizagem, sejam eles desenvolvidos para este fim ou mesmo para entretenimento”. De maneira geral, as investigações recentes sobre o uso de jogos digitais apresentam resultados similares, sugerindo que os jogos podem contribuir para o aprendizado. Em geral, atualmente, os jogos digitais têm se tornado cada vez mais populares, seja por suas características lúdicas que simulam a realidade ou o imaginário, seja por serem um recurso que permite trabalhar com temáticas diversificadas. No entanto, para utilização desse recurso digital é necessário que a acessibilidade esteja presente, para que pessoas com desenvolvimento típico e com dificuldades motoras, sensoriais e cognitivas possam ser jogadoras autônomas. O objetivo geral deste trabalho foi, então, descrever a opinião de um estudante com Paralisia Cerebral sobre a usabilidade de um jogo digital. Como objetivos específicos temos: Conhecer estudos acerca da temática do uso de jogos digitais para a finalidade educacional; Desenvolver um jogo digital destinado a estudantes com Paralisia Cerebral; Identificar as potencialidades de utilização de um jogo digital na educação de estudantes com necessidades educacionais específicas; Desenvolver uma pesquisa como eixo central na elaboração de recursos tecnológicos para educação e tecnologia assistiva, conforme Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência n.º 13.146/2015 (LBI.)

A Educação Inclusiva procura valorizar a potencialidade de todos os estudantes. De acordo com Silva (2014) os jogos digitais são um recurso capaz de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, e cria a oportunidade, a possibilidade de inovar e fazer os(as) estudantes explorarem novas estratégias. Os jogos, não obstante, necessitam de dois elementos importantes para que sejam democráticos e utilizados por qualquer pessoa, para isso, são necessários os estudos voltados à acessibilidade e a usabilidade. De acordo com a NBR 9241-11 (2002, p. 3) “usabilidade é a medida na qual um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso.” A usabilidade depende da acessibilidade, sendo assim, de acordo com a LBI a acessibilidade é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com desenvolvimento atípico, dificuldades motoras, sensoriais e com necessidades específicas, visando à sua inclusão social e cidadania.

De modo a possibilitar a inclusão por meio da utilização de um jogo digital, procuramos entender as características da paralisia cerebral que apresenta um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa. Pode ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, por

epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários (Rosenbaum et al., 2007). Pessoas com paralisia cerebral apresentam características físicas e intelectuais variadas, portanto, cabe considerar a individualidade de cada uma dessas pessoas, que não as descreve como um grupo uniforme.

Na direção à efetivação dos objetivos, na observância da experimentação bem como na comprovação de hipóteses foi realizada uma abordagem qualitativa descritiva, onde inicialmente foi feita uma revisão integrativa, de modo que foi possível identificar as produções científicas correspondentes à temática desta pesquisa, no intuito de conhecer os estudos publicados referentes ao uso de jogos digitais na educação para estudantes com paralisia cerebral. De acordo com Sampaio (2013) este método de estudo inclui a análise de resultados de pesquisas relevantes visando a tomada de decisão tanto na área clínica, quanto nas políticas públicas, permitindo maior flexibilidade ao abranger tanto estudos quantitativos como qualitativos.

O produto passou por algumas etapas de criação, e precisou ser constantemente modificado, testado e adaptado. A fim de programar o jogo digital que posteriormente viria ser aplicado, utilizamos uma estratégia metodológica da produção de *softwares* as metodologias ágeis. Bessa e Arthaud (2018, p. 180) Apud Fowler (2005), destacam que, essa abordagem de produção são conjuntos de práticas e métodos de desenvolvimento, criados e desenvolvidos ao longo das últimas duas décadas. Assim, nesta abordagem as informações dos utilizadores influenciam na produção, o planejamento acontece de uma forma organizada e sequenciada e há uma atenção mais apurada aos testes. Bessa e Arthaud (2018, p. 180) ainda destacam que essa abordagem tem por objetivo tornar o desenvolvimento de *software* rápido, com custo controlável e melhorar a qualidade do *software*. Em consonância com a utilização dessa abordagem, escolhemos o programa *Construct* para construção do jogo. Trata-se de uma plataforma que tem código fechado, e necessita eventualmente de uma licença de uso privada, nela, a programação utilizada é a programação orientada a objetos com base em HTML. Miranda (2018, p. 1) cita que, este tipo de programação tem como característica fazer com que o programador pense as coisas de forma distintas, transformando-as em objeto, aplicando propriedades e métodos. Ou seja, uma forma mais prática e eficaz de programar, tendo contato direto com o objeto. Em conclusão a esta pesquisa e na busca da identificação das percepções de utilização do jogo digital produzido, foi realizada uma entrevista com o participante na qual foram consideradas sete perguntas para identificação da experiência de utilização do jogo para uma pessoa com paralisia cerebral, estudante do ensino superior e utilizador do *Tobii Eye*, que é um dispositivo que realiza o rastreamento do movimento ocular, permitindo assim o controle dos dispositivos pelos olhos, possibilitando o uso do jogo. O dispositivo expõe um avanço considerável na tecnologia de acessibilidade ao utilizar o método de rastreamento ocular. (Tavares, 2008)

A contemporaneidade evidencia um amplo avanço do uso de novas tecnologias e recursos na educação. Na pandemia a utilização desses recursos foram consideravelmente explorados, uma vez que o ambiente remoto se tornou o principal espaço para efetivação da educação. Os jogos digitais estão incluídos nessa ampla seara de avanço tecnológico educacional, Para Ribeiro, Fernandes e Garone (2013, p. 484), “Os jogos fazem parte da história da evolução humana, e constituem uma parte fundamental da cultura, sendo anterior a esta, além de ser parte da vida individual e social”. Assim, os jogos podem se moldar tomando como base a cultura e principalmente aos avanços tecnológicos. Os jogos, no entanto, mostram-se como possibilidades interessantes na educação. Silva (2014) diz que os jogos digitais são um recurso capaz de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, e oportuniza a possibilidade de inovar e fazer os(as) estudantes explorarem novas possibilidades. Os jogos, em linhas gerais, se caracterizam por um recurso que possui regras, estratégia ou que visam construir ou apresentar uma história ao jogador. As amplas características dos jogos digitais permitem que sejam adaptados para garantia de inclusão. Vygotsky (2003) afirma que o desenvolvimento humano se dá no nível social interpsicológico e depois individualmente, intrapsicológico. Isso significa que a utilização de recursos digitais poderá colaborar para explorar e potencializar a atenção, memória e percepção para formação de novos conceitos. Consideramos neste estudo a utilização dos jogos enquanto brincadeira e posteriormente identificamos o mesmo como recurso para o ensino e aprendizagem, de modo que eles possam proporcionar interação, lazer, diversão, atenção, além de outras habilidades.

## **CONCLUSÃO**

Foi possível perceber que a utilização dos jogos como recurso de lazer e aprendizagem por meio da Tecnologia Assistiva é um elemento destacável e inclusivo na educação de pessoas com deficiência com necessidades específicas, sendo assim, a partir do conhecimento da temática foi possível constatar que este é um campo vasto e em constante evolução. A partir dos estudos e análises realizadas acerca das pessoas paralisia cerebral que fazem a utilização do dispositivo *Tobii Eye* ou *Eye Tracker* e da construção de um jogo digital para aplicação, é possível perceber que a utilização de um jogo para essas pessoas nas características descritas, é possível, levando em consideração alguns detalhes, sobretudo o entendimento de jogabilidades evidenciado durante esta pesquisa.

Identificou-se que os controles do jogo permissíveis ao dispositivo *Tobii Eye* ou *Eye Tracker* foram explorados de maneira propositiva sem grandes dificuldades e de forma eficaz, essencialmente no seu menu de opções que se mostrou responsivo e simplificado para quem o utiliza com o uso do periférico. Adicionalmente, foi reconhecido pelo participante a existência de inconsistências e alguns erros de comandos. Deste modo foi possível posteriormente realizar a revisão na programação e os ajustes necessários para uma posterior aplicação. A partir da utilização e experimentação do jogo, foi percebido que utilizadores do *Tobii eye* terão uma facilidade em sua utilização, além da autonomia que os jogadores terão no seu uso. A facilidade considerada aqui refere-se, no entanto, a interação do dispositivo periférico com o jogo elaborado, desconsiderando as inconsistências que podem ser ajustadas utilizando a programação orientada a objetos descrita é evidenciada nesta pesquisa. Em linhas gerais percebe-se que a utilização do jogo digital não apenas é uma nova possibilidade como evidência Silva (2014), mas a garantia da inclusão e da normalização da pessoa com deficiência enquanto jogadora autônoma. Desta forma a aplicação do jogo digital apresenta diversas sensações que foram possíveis a partir das experimentações. Simultaneamente os jogos digitais além de ferramentas de lazer também foram percebidos como forma de possibilidade no ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência com reflexos na funcionalidade motora, como a paralisia cerebral.

Palavras-chave: Jogos Digitais; Paralisia cerebral; Inclusão.

## REFERÊNCIAS

- Arthaus, Daniel Dias Branco & Bessa, Thiago. (2018) *Metodologias Ágeis Para o Desenvolvimento de Softwares*. *Revista Ciência e Sustentabilidade*. Recuperado de: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/cienciasustentabilidade/article/view/314Alves>
- Adriana Gomes et al. (2014) *Jogos digitais inclusivos: "Com o Dino todos podem jogar"*. *Computer on the Beach 2014 - Artigos Completos*. Recuperado de: <https://periodicos.univali.br/index.php/acotb/article/view/5321>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 9241-11 (2002) *Requisitos ergonômicos para trabalho de escritório com computadores: parte 11 - orientação sobre usabilidade*. Rio de Janeiro: ABNT
- Fernandes, Natacha Martins Poim Fernandes Ribeiro, Gledson Luiz Henrique & Garone, Priscilla Maria Cardoso (2013). *O design e a jogabilidade: Em busca do diferencial no game design*. SBC – *Proceedings of SBGames*. Recuperado de: <http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/01-dt-short.pdf>
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Brasília. Brasil. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Miranda, Rosenildo Pinehiro. *Breve Comentário Acerca Da Programação Orientada A Objetos*. (2018). UNIVAP. Recuperado de <http://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/informatica/programacao-orientada-objetos.htm>,
- Rosenbaum P. et al. (2007) *A report: the definition and classification of cerebral palsy*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, v. 49, n.1, p. 8-147.
- Silva, Fernanda Carolina Toledo. (2014) *Realidade virtual não imersiva: contribuição do jogo de videogame como recurso pedagógico nas aulas de educação física*. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

- Sampaio, Maria Imaculada Cardoso (2013). *Qualidade de artigos incluídos em revisão sistemática: comparação entre latino-americanos e outras regiões. (Tese de Doutorado)*. Universidade de São Paulo.
- Tavares, Talita Fortunato. (2008). *Eye Tracking e Fonoaudiologia: teoria e práticas atuais*. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* 13(4). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000400019>.
- Vygotski, Lev Semionovitch (2003) *A formação social da mente*. 4°. ed. São Paulo; SP, 2003

# Os professores como “curriculum designers”: atividades com tecnologias para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Elisabete Cruz, Emily Sousa, Fernando Albuquerque Costa

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

ecruz@ie.ulisboa.pt, emilysousa@edu.ulisboa.pt, fc@ie.ulisboa.pt

## Resumo

*Problemática.* Apesar do crescente reconhecimento atribuído às competências digitais (CD) como aprendizagens que devem ser promovidas em contexto de escolaridade obrigatória (Conselho Europeu, 2018; Martins et al., 2017), ainda existem constrangimentos em relação à apropriação e adaptação para a sala de aula do que se encontra nos mais diversos referenciais e orientações já construídos sobre esta matéria (Sousa, 2023). Evidências disponíveis na literatura sugerem que a falta de tempo para a preparação de aulas com tecnologias, aliada à dificuldade em promover o desenvolvimento de competências transversais de forma curricularmente significativa, constituem sérios obstáculos ao desenvolvimento e à avaliação de CD em contexto escolar (Cruz, 2014; Fradão, 2020; Dias-Trindade et al., 2021). Para colmatar esta necessidade, apoiando professores na identificação do que de mais desafiador, em termos de aprendizagem, pode ser feito com tecnologias, existem vários recursos e plataformas que oferecem informações abrangentes e propostas didáticas para integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem (Costa et al., 2010; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2019). No entanto, são ainda escassas as iniciativas que envolvam os próprios professores como “curriculum designers” (Trinter & Hughes, 2021; Binkhorst et al., 2015, 2018), visando a conceção de estratégias pedagógicas com o digital ou, como Wedekind (2011) refere, o desenho de “teaching scenarios” que os professores possam realmente implementar para reforçar o seu próprio desenvolvimento profissional (Binkhorst, et al., 2015; 2017; 2018; Lim & Nguyen, 2021) e, simultaneamente, promover as CD dos alunos com quem trabalham (Cruz, Fradão & Viana et al., 2023).

*Objetivos.* A proposta de comunicação aqui apresentada pretende descrever e analisar um ciclo de investigação-ação (I-A) concebido com uma dupla intencionalidade: por um lado, apoiar um conjunto de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) a desenharem Atividades com Tecnologias e, por outro lado, aferir a exequibilidade do Referencial de Competências Digitais para alunos do 1.º CEB, produzido no quadro de uma abordagem que juntou professores e investigadores na análise, interpretação e recontextualização das atuais Orientações Curriculares para as TIC no 1.º CEB (Cruz et al., 2022). Pretende-se, em última instância, dar continuidade e reforçar a reflexão que temos vindo a fazer sobre a produção de conhecimento em contextos de educação e formação, dando particular destaque a processos que questionam o entendimento de currículo como “um conjunto de disciplinas impostas pelo plano de estudos, decididas por especialistas e trabalhadas de forma individual pelos professores, nas escolas” (Machado, 2006, p.72).

*Fundamentação.* Do ponto de vista conceptual, este estudo assenta num conjunto de convicções e pressupostos que se fundamentam no trabalho anteriormente conduzido pela equipa de investigação do Projeto Escol@s Digitais (Costa et al., 2022). Essas convicções podem ser resumidas, fundamentalmente, em seis postulados: 1)

Qualquer processo de inovação e mudança curriculares requer esforço, participação ativa e a tomada de decisões individuais; 2) É fundamental proporcionar o tempo suficiente para que as transformações desejadas possam ocorrer de maneira efetiva; 3) São principalmente as variáveis internas, como as atitudes e o envolvimento, que desempenham um papel determinante na adesão dos indivíduos a processos de mudança; 4) Para que as intervenções de apoio externo sejam bem sucedidas é fundamental dar especial atenção a questões de natureza metodológica, esclarecendo o “como fazer”; 5) A confiança dos professores na utilização pedagógica das tecnologias digitais é reforçada pelo desenvolvimento de competências adquiridas através da sua efetiva incorporação em contexto curricular; e 6) A transformação efetiva das práticas de ensino e de aprendizagem requer a experimentação reflexiva de novas estratégias com os alunos, envolvendo a identificação do que funciona e do que não funciona, bem como a realização dos ajustes necessários para responder às exigências sociais e curriculares contemporâneas.

*Metodologia.* Assumindo uma postura epistémica que se caracteriza por estabelecer, de forma iterativa, uma forte ligação entre a investigação em educação e os problemas presentes em contextos reais, a metodologia adotada assenta nos pressupostos da Investigação-Ação (Koshy, 2005; Stringer, 2007; Efron & Ravid, 2013). Além do reconhecido potencial para introduzir métodos inovadores de ensino e aprendizagem a partir do trabalho colaborativo entre professores e investigadores (Cohen & Manion, 1994), trata-se de uma abordagem de investigação que promove uma maior eficácia na resolução de desafios educativos específicos num determinado contexto, contribuindo assim também para o reconhecimento e valorização social do conhecimento produzido em e sobre a educação. De realçar que o ciclo de I-A que constitui o foco desta comunicação é parte integrante de um percurso metodológico mais amplo, desenhado no âmbito do processo de recontextualização das Orientações Curriculares para TIC, já descrito em trabalho anterior (Cruz, Sousa & Costa, 2023). Em termos operativos, o ciclo em questão incorporou quatro etapas fundamentais - planear, agir, documentar e refletir - e contou com a participação de 13 professores do 1.º CEB, representando 9 Agrupamentos de Escolas do concelho da Amadora. Neste ciclo de I-A, a participação dos professores abrangeu o desenho de planos de Atividades com Tecnologias que, do seu ponto de vista, poderiam implementar nos seus contextos para desenvolver as competências digitais dos alunos e, dessa forma, testar a exequibilidade do Referencial de Competências Digitais para alunos do 1.º CEB, previamente construído (Cruz et al., 2022).

*Principais resultados.* Considerando todo o processo, inclusive os planos de atividades desenvolvidos pelos professores, os resultados que se apresentam nesta comunicação esclarecem as decisões, os processos envolvidos e os outputs resultantes em cada uma das fases do ciclo de I-A em apreço. Em relação à primeira fase do ciclo (planear), salienta-se a explicitação da estrutura e dos fundamentos que suportam o modelo de planificação concebido com a finalidade de apoiar os professores a serem eles próprios a elaborar atividades que tirem partido do potencial pedagógico das tecnologias para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem mais exigentes (Costa et al., 2017). Na segunda fase do ciclo em apreço (agir), destaca-se a descrição abordagem de trabalho privilegiada com os professores para a concretização do propósito visado e que culminou com a produção e partilha de 13 propostas de atividades intencionalmente orientadas para a promoção de CD dos alunos, a desenvolver com base na premissa da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo (conforme estipulado no DL 55/2018, de 6 de julho). Na terceira fase do ciclo (documentar), evidencia-se a caracterização das propostas de atividades produzidas pelos professores, destacando-se, entre outros aspetos, as CD predominantemente visadas, a articulação estabelecida com outras componentes de aprendizagem preconizadas no currículo oficial, e as estratégias de avaliação definidas para o balanço das aprendizagens realizadas e para a avaliação da atividade proposta. Na quarta e última fase do ciclo de investigação (refletir), far-se-á uma avaliação crítica das planificações realizadas, destacando-se as lições aprendidas, as oportunidades de melhoria e considerações para futuras iniciativas relacionadas com o desenvolvimento de CD em contexto educativo.

**Conclusões.** A problemática inicial deste trabalho destaca um conjunto de desafios persistentes associados à promoção intencional das CD em contexto escolar, evidenciando a importância de reforçar a preparação dos professores para serem "curriculum designers" e criadores de estratégias pedagógicas que incorporem o digital de forma intencional. Ao abordar e exemplificar de que forma a leitura, a análise e a recontextualização de referenciais e orientações curriculares podem ser fomentadas e enriquecidas através da interação colaborativa entre professores e investigadores, com um foco específico na integração das tecnologias digitais no contexto educativo do 1.º CEB, esperamos que este trabalho contribua para reforçar a ideia de que a produção de conhecimento em contexto de aprendizagem é um esforço coletivo. Nesta perspetiva, a metodologia de I-A emerge como uma via promissora não apenas para abordar os desafios identificados, mas também para potenciar as oportunidades de colaboração ativa entre diferentes agentes educativos. A co-construção do conhecimento, inerente à interação contínua entre a teoria e a prática, entre os saberes pragmáticos e os saberes especializados, é central para esse esforço coletivo em termos gerais e, em particular, para a criação de cenários de aprendizagem que tirem proveito das tecnologias digitais, promovendo uma educação mais alinhada com as crescentes exigências sociais e curriculares.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional docente, competências digitais (CD), atividades com tecnologias, investigação-ação, 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB)

**Financiamento:** Este trabalho foi realizado no âmbito do Projeto Escol@s Digitais, cofinanciado pelo Programa Lisboa 2020, promovido pelo Município da Amadora e desenvolvido em parceria com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) e os Agrupamentos de Escolas do Concelho.

#### Referências

- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C., & van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224. DOI: 10.1016/j.tate.2015.07.006
- Binkhorst, F., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2017). A qualitative analysis of teacher design teams: In-depth insights into their process and links with their outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 135e144. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.10.001
- Binkhorst, F., Poortman, C. L., McKenney, S. E., & van Joolingen, W. R. (2018). Revealing the balancing act of vertical and shared leadership in teacher design teams. *Teaching and Teacher Education*, 72, 1–12. DOI: 10.1016/j.tate.2018.02.006
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4th ed.). London Routledge.
- Conselho Europeu. (2018). *Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)
- Costa, F. A. (2010). Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. *I Encontro Internacional TIC e Educação*, 931–936. <http://hdl.handle.net/10451/5704>
- Costa, F., Cruz, E., Sousa, E., & Pereira, C. (2022). O desafio da transformação digital nas escolas: dimensões e indicadores de análise. *Atas do XXIX Colóquio AFIRSE. A educação e os desafios da sociedade contemporânea – contributos da investigação* (pp. 154-166). Afirse Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, F.A., Viana, J., Trez, T., Gonçalves, C; & Cruz, E. (2017). Desenho de Atividades de Aprendizagem baseado no Conceito de Aprender com Tecnologias. M. J. Gomes, A. Osório & J. Valente (Eds.), *Challenges 2017: Aprender nas nuvens* (pp. 409-425). Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Cruz, E. (2014). *As TIC como formação transdisciplinar: Potencialidades e dificuldades de implementação no contexto do ensino básico em Portugal*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17814>

Cruz, E., Costa, F., Grilo, A., Cardoso, A., Bento, A., Duarte, C., Rodrigues, C., Marcelino, E., Sousa, E., Soares, I., Pires, M., Ferreira, M., Abreu, M.L., Gonçalves, M., Pereira, N., Balula, R., Gomes, S., Lisboa, S., & Peres, V. (2022). Referencial de Competências Digitais para Alunos do 1.º CEB. Projeto Escol@s Digitais. <http://escolasdigitais.ie.ulisboa.pt/produtos/referencial-1-ociclo/>

Cruz, E., Fradão, S., Viana, J. & Rodriguez, C. (2023). Formação de professores e promoção da competência digital dos seus aprendentes: uma experiência em tempos de transição digital. *Cadernos Cedex* (2023), v. 43, n. 120, p.19-32, Mai.-Ago. <https://doi.org/10.1590/CC271228>

Cruz, E., Sousa, E., & Costa, F. (2023). Práticas de recontextualização das orientações curriculares para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): contributos do Projeto Escol@s Digitais. *Atas do XXX Colóquio AFIRSE Portugal. Espaços Educativos – Políticas, Práticas, atores e Aprendizagens* (pp. 421-434). Afirse Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2021). Evaluation of the teachers' digital competences in primary and secondary education in Portugal with DigCompEdu CheckIn in pandemic times. *Acta Scientiarum. Technology*, 43, 1-11. <https://doi.org/10.4025/actascitechnol.v43i1.56383>

Efron, S. E., & Ravid, R. (2013). *Action research in education: a practical guide*. The Guilford Press.

Fradão, S. (2020). *Inovar o ensino de inglês com tecnologias digitais: Desafios emergentes das conceções e práticas relatadas por professores*. [Tese de Doutoramento em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45611>

Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice. A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing, SAGE Publications.

Lim, F.V. & Nguyen, T.T. H. (2021). Design-based research approach for teacher learning: a case study from Singapore. *ELT Journal* (IF2.028), DOI: 10.1093/elt/ccab035

Machado, M. (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo. Um Estudo Exploratório Volume I*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6156>

Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Document d'accompagnement - Mise en œuvre du Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN)*. <https://eduscol.education.fr/document/20404/download>

Sousa, E. (2023). *Um Dispositivo para o Desenvolvimento e a Avaliação de Competências Digitais de Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (3rd ed.). Sage Publications

Trinter, C. P. & Hughes, H.E. (2021). Teachers as Curriculum Designers: Inviting Teachers into the Productive Struggle. *RMLE Online*, 44:3, 1-16, DOI: 10.1080/19404476.2021.1878417

Wedekind, J. (2011). Patterns and Instructional Methods: A Practitioner's Approach. In C. Kohls & J. Wedekind (Eds.). *Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems and Solutions*. IGI Global, pp.61-71. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-144-7>

# LOS VIDEOJUEGOS Y LOS JUEGOS DE MESA: UNA FORMA DE APRENDER CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Beatriz Besada Filgueiras

Universidade Da Coruña

[b.besadaf@udc.es](mailto:b.besadaf@udc.es)

**Palabras clave:** videojuegos, juegos de mesa, aprendizaje, educación secundaria, ciencias sociales

## PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS

En este trabajo se propone el uso de videojuegos y juegos de mesa como recursos didácticos para las aulas de Ciencias Sociales en educación secundaria. Por ello, el objetivo principal es investigar las posibilidades de los videojuegos y los juegos de mesa como recursos educativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales; y como objetivos específicos: 1. Identificar videojuegos y juegos de mesa de temática histórico-geográfica. 2. Analizar las potencialidades de los videojuegos y juegos de mesa seleccionados como recurso didáctico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. 3. Analizar el conocimiento y formación que los alumnos pueden construir en el contexto de aula a partir de los presentes videojuegos.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En relación a la cultura y la cultura lúdica como recursos didáctico para las Ciencias Sociales hay que destacar que la didáctica se nutre de una gran cantidad de recursos para explicar los sucesos históricos, geográficos y sociales, siendo la cultura uno de los más valiosos por su capacidad de conectar con el presente, el pasado y el futuro de los hechos y sucesos. Los videojuegos y juegos de mesa "constituyen una expresión de la cultural digital interactiva" (Marín-Suelves., Esnaola-Horacek y Donato, 2020, p.3). El empleo de estos recursos implica usar recursos que pueden emplearse en el aprendizaje, pudiendo aportar información sobre el contexto sociocultural, político y económico (Radetich, 2011; Espinosa, 1995 citado en Yamila-Rigo, 2014). En relación a la cultura lúdica pero a la cultura en general, es necesario entender que "los sujetos escolares son sujetos inmersos en la cultura y no son sujetos biológicos aislados" (Marín-Suelves., Esnaola-Horacek y Donato, 2020 p.4). Hay que tener en cuenta que la Revolución tecnológica de la mano de las globalizaciones comprendidas entre los siglos XX y XXI ha tenido una transformación integral para la sociedad (Acevedo Borrega y González Fernández, 2019) donde los videojuegos han formado parte del desarrollo de un ocio entorno a la tecnología disponible. En relación al juego, el juego educativo y la gamificación como herramientas para el aprendizaje en educación secundaria comenzamos por un interés inicial por la definición de juego, frente a la idea tradicional, como la de Hebert Spencer, donde el juego no tiene finalidad o implica simple placer, encontramos definiciones más recientes que lo contemplan como un producto cultural y un recurso para comprender la realidad (Sarlé,2011). El juego ofrece distracción, entretenimiento, belleza, emociones e información útil así como habilidades motrices, motoras y atencionales; y en lo que a mi punto de vista respecta, incluso cualidades educativas. Por ello, en lo que respecta al juego educativo autores/as como Decroly (2002) consideran que son "objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y también permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño" (Decroly y Monchamp, 2002, p.33). Otras autoras consideran que es un juego con "un objetivo educativo implícito o explícito para que se aprenda algo específico (...) de forma lúdica (Capot y Espinoza, 2015, p.617). A lo anterior, Roncal Neyra añade que "explícitamente (lo) programa el educador con un fin pedagógico" (Roncal Neyra de Guanira, 2023, p.18). Desde mi punto de vista, debe considerarse una diferenciación entre juego educativo (*serious game*) y juego con la capacidad de educar, que aunque su finalidad

principal no sea educar, incluyen contenidos atractivos para la enseñanza (los *Commercial games*). Sarlé (2011) concibe el juego como “espacio cultural”, “espacio imaginario” y como espacio didáctico. La cultura también se nutre del juego ya que igual “que la experiencia artística (...) no puede ser reemplazada por otro tipo de experiencias” (Sarlé, 2011, p.86). El juego como actividad lúdica y educativa está más asociada a las infancias abordado por autores como Piaget, Montessori, Decroly y Vigotsky. Siendo una cuestión menos valorada y trabajada en educación secundaria, bachillerato y estudios universitarios (Baldeón, Rodríguez, Puig y López-Sánchez, 2017) sobre todo más allá de juegos de móvil sencillos. En los últimos años, la idea de jugar en el aula para aprender y los juegos han despegado junto a dos conceptos, el e-learning y la gamificación. Si bien, dentro de la UE, países como Suecia, en la actualidad han decidido retroceder con el e-learning y volver a los libros físicos; otros países de la Unión entre los que se incluye España siguen introduciendo ordenadores y dispositivos electrónicos en las aulas de todas las edades. La gamificación, por otro lado, puede definirse como la introducción de elementos lúdicos o de diseño similar a juegos en las actividades a realizar (Contreras Espinosa, 2017) en este caso, aplicado a la educación, en el aula o fuera de ella con el alumnado. La gamificación ha permitido trabajar el currículum introduciendo en la educación formal actividades parcialmente informales. También hay que tener en cuenta, sin embargo, que el juego presenta una serie de limitaciones a la hora de ser un recurso didáctico, en su función de recurso complementario al aprendizaje es la joya de la corona, porque aprender y divertirse ayuda a que el proceso en sí mismo sea más llevadero y el alumnado no perciba si quiera lo mucho que aprende mientras juega. Las nuevas tecnologías, no sólo las de la información sino los nuevos ordenadores y consolas y la calidad de los juegos desempeñados para los mismos han aumentado su variedad y su calidad haciendo mucho más realista y participe del juego a aquel que juega.

En relación a los videojuegos y los juegos de mesa para la enseñanza de Historia y Geografía en Educación Secundaria tenemos en cuenta una serie de aspectos. En primer lugar, las aulas son un “ámbito de constante cambio y transformación” (Rodríguez Domenech y Gutiérrez Ruiz, 2016,p.182) donde este tipo de recursos tienen cabida. Cuando pensamos en un juego virtual o en un juego de mesa, tenemos en mente una experiencia. El/la jugador/a adopta roles, queda inmerso en una historia, contexto y universo creados para el disfrute. Aunque “el jugador sabe que solo está “fingiendo”, si bien asume temporalmente la seriedad del “mundo del juego” (García Fernández, 2023, p.71). Esa asunción del personaje va ayudar a que sean “una herramienta muy eficaz para enseñar cosas concretas a personas de todas las edades” (Capot y Espinoza, 2015, p.617). Pero, en primer lugar, ¿cómo podemos relacionar los videojuegos o los juegos de mesa con el estudiantado? La primera respuesta es a través del currículum del que hablaremos más adelante en la metodología para la selección de videojuegos y juegos de mesa. En segundo lugar, por la motivación que crean en el alumnado modificando su interés y comportamiento positivamente (Sarlé, 2011; Contreras, 2017; Baldeón., Rodríguez, Puig y López-Sánchez, 2017; Belmonte, Paterna y Hernández-Prados, 2021), “las personas aprenden mejor cuando están entretenidas (...) cuando la lección incorpora tanto el pensamiento y la emoción”(Capot y Espinoza, 2015). Sin embargo, todo apunta a que aprenden mejor, pero sobre todo, cuando no saben que están aprendiendo dado que “la categorización de determinados videojuegos como educativos provoca un rechazo inicial entre los usuarios” (Acevedo Borrega y González Fernández, 2019, p.204). Los adolescentes son la perfecta representación del Homo Ludens (concepto atribuido a Huizinga). La fascinación que sienten por el juego, a nivel enseñanza-aprendizaje puede ser traducido como una potencial motivación. Además, “los videojuegos forman parte del desarrollo social de los niños, jóvenes y personas de toda edad (...) pueden usarse como herramientas que aporten en el proceso de aprendizaje (...) los estudiantes al emplear videojuegos aprenden a pensar de manera analítica y global (...) poniendo en uso su creatividad, capacidad de expresión e innovación” (Roncal Neyra de Guanira, 2023, pp.17-20). Tanto el videojuego como el juego de mesa van a ayudar a lograr que el alumnado se fije objetivos y para alcanzarlos deban desarrollar competencias y estrategias (Marín-Suelves., Esnaola-Horacek y Donato, 2020 ; Belmonte, Paterna y Hernández-Prados, 2021; Roncal Neyra de Guanira, 2023). El juego tiene una importancia clave en el aprendizaje significativo del que habla Ausbel y una implicación con la competencia digital incluida dentro del currículum. Sin embargo, aunque se puede estar

de acuerdo en la necesidad de trabajar la competencia digital, debemos ser cuidadosos y cuidadosas con el uso de las mismas, sobre todo cuando trabajamos con adolescentes (Rodríguez Domenech y Gutiérrez Ruiz, 2016), que aunque formen parte de lo que se considera como nativos digitales, siguen siendo altamente competentes en su uso pero altamente influenciables (Rodríguez Domenech y Gutiérrez Ruiz, 2016), por ejemplo, en lo que respecta a las redes sociales, cuyo uso en el aula considero que debería estar limitado por su finalidad que es que se pase la mayor cantidad de tiempo posible en ellas. Si se propone el uso de videojuegos o redes sociales, por ejemplo, considero que se debería proponer el co-uso de una app de bienestar digital. En lo que respecta a la propuesta de los juegos de mesa, precisamente en esta época digital, tecnológica y de las necesidades inmediatas de la sociedad líquida (concepto de Bauman), la paciencia de nuestros estudiantes está tan sobre estimulada que el uso de juegos de mesa es casi más rompedor por la necesidad de atender e interaccionar con otros. Este tipo de juego tiene un toque tradicional pero reinventado con una variedad de temáticas, por ello, es un recurso ideal para la Historia donde encontramos diferentes oportunidades de trabajar épocas desde la Historia Antigua hasta la sociedad contemporánea. Es difícil muchas veces trabajar los valores y las emociones de forma que lleguen al alumnado, quizás a través de la experiencia propia y la sensibilización con los contextos de los personajes lo logre (Rodríguez Domenech y Gutiérrez Ruiz, 2016), "la empatía con el pasado es un ámbito didáctico donde la gamificación y los videojuegos pueden jugar un papel crucial en el proceso enseñanza-aprendizaje" (Belmonte, Paterna y Henández-Prados, 2021, p.70). Además, "los videojuegos con base histórica son acogidos con agrado, teniendo ejemplos como Age of Empires, mediante los que se pueden analizar acontecimientos remotos de forma mucho más atractiva" (Gómez, 2013 citado en Belmonte, Paterna y Hernández-Prados, 2021), en general, la apuesta por juegos interesantes, dinámicos y con una trama conectada con los contenidos teóricos a tratar es la clave para el éxito de estos recursos.

#### **METODOLOGÍA**

En función de los objetivos planteados con anterioridad, este trabajo constituye un estudio cualitativo y se va a desarrollar con un modelo de diseño descriptivo y exploratorio, dado que se va a realizar un análisis de los contenidos de dos videojuegos y dos juegos de mesa, en relación a su viabilidad como recurso didáctico, analizando su conexión con la materia de Geografía e Historia seleccionando por temática curricular las Revoluciones Francesa e Industriales. El análisis de los recursos se ve apoyado en el currículum educativo español que recoge dichos contenidos y competencias clave estipulados en la LOMLOE, actual ley de educación y en el Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo. Teniendo en cuenta que "España es la cuarta potencia europea en el consumo de videojuegos" (Acevedo Borrega y González Fernández, 2019, p.200) es todavía más interesante plantear el análisis de estos recursos para la introducción en las aulas. Los videojuegos que se van a analizar son del tipo Commercial Video Games o juegos comerciales: el Assassin's Creed Unity (Revolución Francesa), el Assassin's Creed Syndicate (Revolución Industrial) y el juego de mesa Brass Birmingham relacionado también con la Revolución Industrial.

#### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para realizar el análisis de resultados empleamos la siguiente tabla comparativa que recogerá los diversos aspectos a tener en cuenta para considerar estos recursos culturales como recursos didácticos aptos para el apoyo a la enseñanza de Historia y Geografía.

ASPECTOS	ASSASIN'S CREED UNITY (videojuego)	ASSASSIN'S CREED SYNDICATE (videojuego)
HISTORIA/PLOT	La historia principal comienza en la Francia de 1307/1314 con la muerte de Jacques de Molay. Después, hace un salto temporal hasta el París de 1776/1789 donde se presenta al protagonista Arno, se nos cuenta su vida y cómo se convierte en parte de los asesinos. Mientras que Arno investiga la muerte de su padre y la de su padre adoptivo, van pasando a su alrededor todos los sucesos relacionados con los años antes del desarrollo de la Revolución Francesa, durante y los años posteriores. Un grupo alternativo de Abstergo le da al jugador que usará a Arno, su antepasado asesino, la misión de encontrar a la raza de sabios con la que tuvo contacto en esa época para frustrar los planes de Abstergo y de los templarios. También se presentan una serie de historias o misiones secundarias.	La historia principal comienza en la Inglaterra de 1868, en plena era victoriana. Eres un asesino al que se le pide que vayas a revivir los recuerdos de los asesinos hermanos Jacob y Evie Frye para recuperar unos fragmentos del Edén antes que Abstergo e impedir que se hagan con ellos los templarios. En las misiones se interactúa con la reina Victoria, con niños y mujeres de las fábricas, con oficiales, policías, empresarios, bandidos y matones. Mientras se recorren las calles del viejo Londres, viajando en carruaje, en tren y en barco por los canales. Se entra en contacto con diversos personajes históricos a los que hay que ayudar y se completan misiones secundarias. Además, se muestra a Starrick (principal villano) como ambicioso por tras la Revolución Industrial querer expandir sus negocios por el mundo, es decir, con ideas orientadas ya al Imperialismo. Por lo que podríamos decir que se bandea entre esa idea de la industrialización y un más allá imperialista.
ÉPOCA(S) HISTÓRICA(S)	Francia, París, 3 épocas: S.XIV, REV. FRANCESA, BELLE ÉPOQUE (S.XIX)	Inglaterra Victoriana (año 1868)
MOMENTOS HISTÓRICOS DESTACADOS	La tragedia de Jacques de Molay (13 octubre 1307-1314) Discurso del Rey Luis XVI y los Estados Generales Conspiración contra el rey y organización de la Revolución Toma de la Bastilla y Revolución La Guillotina y Luis XVI guillotinado Etapa del terror París de la Belle Époque	Es un período como tal en Inglaterra lleno de cambios sociales: clases sociales (importancia de la burguesía y de la nueva clase obrera), inventos (telégrafo, ferry, barco a vapor, tren a vapor, difusión con la imprenta), uso de los canales para transportar mercancías así como el ferrocarril, fábricas como modelo de producción, importancia de las materias primas (carbón, hierro). Se le da importancia a la futura invención del teléfono y del motor de explosión (importancia así del petróleo también) Sin embargo, si aparece mención a la India (importación de té y algodón) y al opio (Segunda Guerra del Opio con China)
CONCEPTOS/M ENSAJES HISTÓRICOS QUE APARECEN	Tercer estado (sociedad estamental), privilegios, aristocracia, Estados Generales, Revolución Francesa, etapa del terror, jacobinos, sans-culottes, Constitución, derechos del ciudadano y del hombre, mensajes en pancartas "la liberté ou la Mort", "Mort aux tyrans", frase "à la lanterne"	Libertad de prensa, leyes, Carta Magna, moción de censura, fábrica, obrero, explotación infantil, tiranía, sistema de clases sociales, burgués, medios de producción, mercantil, Bolsa (financiera)
PERSONAJES HISTÓRICOS	Jacques de Molay, Madame Tussaud, Rey Felipe IV, Nicolás de Condorcet, Papa Clemente, Rey Luis XVI, Pierre-Simon Laplace Marie Anne Lenormand, Nicolas Flamel, Honoré Gabriel Riquetti (conde de Mirabeau, Pierre-Augustin de Beaumarchis, Jean-Henri Latude, Fabre d'Églantine, Jacques Roux, Anne-Josèphe Théroigne de Méricourt, Georges Jacques Danton, Maximilien de Robespierre, Napoleón Bonaparte	Squire Bancroft, hermanos Jekyll, Bloody Nora, Karl Marx, David Brewster, Charles Dickens, Alexander Graham Bell, Charles Darwin, Reina Victoria, Richard Owen, Florence Nightingale, Estuardo, Benjamin Disraeli, Mary Anne Disraeli, yeoman guards*, Lord Cardigan (James Brudenell, 7th earl of cardigan), Duleep Singh, William Gladstone

GEOGRAFÍA	Historia de Versalles (de aldea a Palacio). Zonas/Distritos que aparecen en el mapa del juego: Versalles, La Bièvre (Panteón, Saint-Jacques, Saint-Marcel), el Barrio Latino (Sobornne, Foubourg Saint-Germain, Luxemburgo/Palacio de Luxemburgo), Palais de Justice, le Marais (Marais, Arsenal, Quartier du Temple), Vientre de París (Porte Saint-Denis, les Halles, Hôtel de Ville), Île de la Cité, Cité, Île Saint-Louis, el Louvre (pl. Vêndome, rue Feydeau, Tuileries Garden/Tullerías), los Inválidos (Saint-Lambert, Saint Thomas D'Aquin), Campos Eliseos y*la Bastilla	Palacio de Westminster y Puente de Westminster, Big Ben, Charing Cross, Whitechapel, el Támesis, Southwark, Lambeth, the Strand, torre de Londres, Covent Garden, Croydon, Greenwich (mencionado), Babylon Alley*, Midford (mencionado), estación de Waterloo, Banco de Inglaterra, Scotland Yard, Crawley (mencionado), Downing Street, (Old) Spitalfields Market, St Mary Matfelon Church, estación de Victoria, Buckingham Palace, Catedral de St Paul, Trafalgar Square, Piccadilly Circus
HISTORIA DEL ARTE	Arte del poder (Cuadro de Luis XVI con los símbolos del poder, estatuas, majestuosidad del Palacio, Versalles), arquitectura barroca francesa/clasicismo francés (Versalles, los inválidos, Palacio de Luxemburgo), arte gótico francés (Notre Dame, otras iglesias), arte neoclásico (Panteón de París), arquitectura civil, arte del hierro y del metal, Torre Eiffel y Estatua de la Libertad (Belle époque) y las catacumbas	Arte del poder, arte de memoria histórica (The monument of the Great fire) arquitectura gótica inglesa (Abadía de Westminster), neogótico (Palacio de Westminster y Big Ben, Tribunales de justicia de Londres)  Arte del hierro y del cristal (Estaciones de Victoria y Waterloo, Covent Garden, Spitalfields Market)
RECREACIÓN ESPACIO HISTÓRICO-SOCIAL	Calles sin asfaltar, sin calzada, sólo tierra. Estética de los palacios y casas lujosas (luminosas, cuadros, tapices, terciopelo, ventanales, lujo) frente a las del tercer estado (madera vieja, oscuras, sucias, rotas). Vegetación y fuentes, cierta estética parisina que se sigue manteniendo hasta hoy con esos tejados azules/negros. Mercados al aire libre. Lo mismo ocurre con los ropajes.	Calles algunas con tierra pero la mayoría con calzada, un clima acorde a Londres, lluvioso y con las calles mojadas casi todo el tiempo, las construcciones en piedra, las calles iluminadas por las lámparas de gas, carruajes, árboles y edificios majestuosos, contrastado con las zonas pobres más sucias, terrosas y oscuras. Mercados al aire libre. Las ropas diferenciadas entre empresarios, burguesía y aristocracia frente a obreros y clase baja, sombreros de copa, bastones, sombreros bajos o boinas.
RIGOR HISTÓRICO	Sí, en un sentido cronológico de los sucesos históricos presentados, de muchos personajes que intervienen y mucha información histórica aportada, así como la estética de la ropa y los edificios. No, en un sentido estricto de exactitud, presentación de algunos colectivos como malos/buenos.	Sí, en un sentido social y cronológico de los inventos, situaciones sociales presentadas y relaciones entre los ciudadanos, las ambiciones políticas y situaciones dentro del sistema fabril. No, en un sentido de veracidad de todos los personajes presentes.
CÓMO PUEDE APOYAR LOS CONTENIDOS TEÓRICOS	Proporcionando un contexto visual de cómo eran las calles y la vida en la calle, la vestimenta de la época, la decoración, arte, cultura, diversiones. También apoyo a la memorización de la estructura temporal de los sucesos históricos, descontento de la población, situación vivida en Francia y distribución de la ciudad. Además, tiene una "base de datos" con información verídica de lugares, personajes históricos que van apareciendo y pone en valor la Historia. Ofrece explicaciones de las situaciones históricas que van teniendo lugar. ODS: ciudad, higiene y salud	Proporcionando contexto visual de las calles, la vida en la calle, la vestimenta de la época, la decoración y los edificios, cultura y diversiones. Apoyo para momentos históricos como la guerra del opio y la expropiación de bienes a la India. También sirve para trabajar la ciudad de Londres, así como sus personajes. Muy presentes los ODS: ciudad, higiene, salud, educación en igualdad de género en relación al diálogo de Pearl respecto a ser mujer empresaria sin casarse, ciudades e infraestructuras y a transportes. Por último, también trabaja la competencia STEM a través de gestión de dinero comprando medicinas, ahorrando y aumentando ingresos de la guarida del tren.

JUEGO DE MESA	HISTORIA/DINÁMICA	ÉPOCA HISTÓRICA	NÚMERO DE JUGADORES Y ROLES	CONCEPTOS /IDEAS HISTÓRICAS	CÓMO PUEDE APOYAR LOS CONTENIDOS TEÓRICOS
BRASS BIRMINGHAM	La idea es que los jugadores tendrán que desarrollar conexiones e industrias en Birmingham y sus alrededores durante la Revolución Industrial. Deben ampliar canales y vías de ferrocarril, desarrollando industria (algodón, carbón, metalurgia, alfarería...). Hay un mapa de juego, unas cartas y losetas de comerciantes, barriles de cerveza, cubos negros (carbón) y cubos naranjas (hierro). Cada jugador coge 17 libras del banco. Puntos de victoria en cada casilla. Se cogen 8 cartas iniciales, robando una carta adicional para dejar boca a bajo en una zona de descarte. La partida se juega en 2 "eras": la de los canales y la del ferrocarril. Gana quién más puntos de victoria tiene al final de la era del ferrocarril. Los puntos se obtienen al final de cada era, por las fichas de conexión y las losetas de industria que voltees. Se continúan las rondas hasta que se acaben las cartas de los jugadores, los jugadores se turnan en función del orden de personajes en la tabla que va determinado por aquel que gaste menos. En el turno realizas 2 acciones, excepto en la primera ronda de los canales que es sólo una. En cada ronda coges una carta de tu mano y la pones boca arriba en la pila de descarte. Al final de cada ronda se devuelve el dinero al banco y recibes en función de tus ingresos.	Revolución Industrial, 1770-1870	2-4 jugadores con partidas de 1-2h  Retirar las cartas de mayor número de jugadores en función de cuantos vayan a jugar.  Escoger 1 personaje y sus fichas de conexión de su color.	Canales ferrocarril vías mercancía barcos carbón hierro industria fábrica producción oste-beneficio Mapa vías ferrocarril y canales	Muy buen juego para las competencias STEM, permite trabajar las matemáticas, la tecnología del momento y el pensamiento lógico mientras se aprenden conceptos financieros y tomar decisiones de tipo económico. Se tiene que aprender a gestionar el dinero y la cantidad de recursos. así como las vías para transportar la mercancía y los métodos de pago.  Además, contextualiza en la época las industrias del momento, los recursos con los que se trabajaba y tengan que imaginar la gestión de un negocio de forma práctica y responsable. A lo que se le puede añadir una reflexión de capital humano y crítica al consumo sostenible de recursos.

### CONCLUSIONES

En general, puede afirmarse que el análisis de resultados ha cumplido con los objetivos establecidos. El uso de videojuegos y juegos de mesa, al menos a nivel teórico, parece plausible para apoyar los contenidos teóricos del aula y la época histórica trabajada, así como apoyo a la Geografía e Historia del arte presentes en los videojuegos seleccionados que permiten visualizar incluso monumentos que si existían en esa época y fueron destruidos, sin necesidad de solamente imaginarlo. Sin duda como recursos didácticos complementarios son óptimos, sin embargo a la hora de aplicarlos en un grupo-aula es necesario tener en cuenta las necesidades del mismo y aspectos como la brecha digital. Pensando en el alumnado, el uso de videojuegos con una intencionalidad pedagógica y didáctica les permite construir conocimiento histórico y geográfico en un contexto de aula y fuera de la misma, al trasladar estos conocimientos también al juego en el hogar.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Borrega, J. Y González Fernández, A. (2019). Videojuegos y TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Hernández Carretero, A.M. (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ed. Pirámide.
- Arroyo Carrasquillo, Y. (2023). Generación Z: reto para el líder educativo y administrativo [Tesis]. Universidad Ana G Méndez.

- Belmonte, M.L., Paterna, R. y Hernández-Prados, M.A. (2021). Gamificación educativa y videojuegos. *EDigital Educación y Futuro*, 22. pp-69-84.
- Baldeón, J., Rodríguez, I., Puig, A. y López-Sánchez, M. (2017). Evaluación y rediseño de una experiencia de gamificación en el aula basada en estilos de aprendizaje y tipos de jugador. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (ed.) (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Editorial: InCom-UAB Publicacions.
- Contreras Espinosa, R.S. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (ed.) (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Editorial: InCom-UAB Publicacions.
- Decreoly, O y Monchamp, E. (2002). Capítulo Primero: El juego y el trabajo. En Decreoly, O. Y Mochamp, E., *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Editorial Morata.
- Facal, R.L. y Castro, X.A. (2013). Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria. Obras colectivas Ciencias de la Educación 13, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.133-145.
- García Fernández, G. A., & Escribano Roca, R. (2023). Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core Currículum. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 26(2), pp.69-87.
- Marín-Suelves, D., Esnaola-Horacek, G. y Donato, D. (2020). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), pp. 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12125>
- Prats, J. (2011). Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas. (vol. II) Graó.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 10 (2), pp.83-91
- Rodríguez Domenech, M.A. y Gutiérrez Ruiz, D. (2016). Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (2), pp.181-200.
- Roncal Neyra de Guanira, A.C.G. (2023). Contribución de un juego educativo de ordenador al desarrollo de habilidades de pensamiento computacional en estudiantes de 4to grado de secundaria en la ciudad de Lima [Tesis]. Universidad Pontificia Católica de Perú.

# Comunicações paralelas 3

## Sala 1



# Conhecimento profissional dos professores e processos de construção: produção e circulação, coordenação e participação

**Joana Campos**

Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL / CIES-ISCTE

jcampos@eselx.ipl.pt

**Bianor Valente**

Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL

bianorv@eselx.ipl.pt

Palavras-chave: Professores; Conhecimento Profissional; Construção de conhecimento profissional

## Resumo

A relevância da função docente nos processos de escolarização das sociedades e conseqüente desenvolvimento e a importância dos professores para a melhoria dos sistemas educativos, tem sido analisado desde há algumas décadas, até à atualidade (Eurydice 2018; OCDE, 2022; CNE, 2022). Os anos da pandemia COVID19, contribuíram para a visibilidade e reconhecimento do grupo profissional dos professores, as salas de aula e os professores “entraram” nos espaços domésticos/familiares, com ensino a distância/remoto e o Estudo em Casa, em formato televisivo e no website do Ministério da Educação (Flores, 2021; Martins, 2022). Mais recentemente, os professores voltaram a ocupar o centro do palco político e mediático, rodeados por um amplo debate, em que têm participado os responsáveis políticos e técnicos do ministério da educação, os professores e os diretores, os representantes dos sindicatos e associações de professores, assim como os investigadores e especialistas. Seja pela ameaça dos efeitos, já visíveis no sistema educativo português, da “falta de professores”, seja pela reivindicação de melhores condições laborais e profissionais dos professores, a discussão pública tem sido alargada, prolongada e intensa (Ingersoll, May & Collins, 2019; Lopes, 2022). É neste cenário que o desenvolvimento profissional dos professores traz (novos) desafios e vinca necessidades, entre os quais, o que se relaciona com os processos de construção do conhecimento profissional deste grupo (Flores, 2016; Roldão, 2018; Zeichner, 2019; Nóvoa, 2019; Magro Mazo, 2019; Fernandez-Enguita, 2019; Figueiredo, 2022; Flores et al, 2021). O trabalho que propomos apresentar, resulta do desenvolvimento de um processo investigativo, cuja problemática se prende com o conhecimento profissional dos professores; concretamente com as relações que os professores estabelecem com o (seu) conhecimento profissional: (1) a representação que têm acerca do conhecimento profissional; (2) o uso que fazem desse conhecimento; (3) o modo como o conhecimento profissional “circula” no âmbito dos contextos e do grupo profissional. Para a presente comunicação, contamos trazer parte dos resultados relativos ao objetivo da pesquisa: contribuir para o aprofundamento do conhecimento teórico e empírico acerca da atividade docente, no que ao conhecimento e à prática profissional dos professores diz respeito.

A discussão relativa ao conhecimento profissional dos professores não é recente e tem tido no seu cerne a relação entre teoria e prática profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Chartier, 1998; Caria, 2000; Perrenoud, 2001; Tardiff, 2002; Montero, 2005; Roldão, 2007; Ulvik e Smith, 2011; Hermansen, 2020). São vários os autores que têm procurado definir o conhecimento profissional dos professores (Ulvik & Smith, 2011; Ben-Peretz 2011), nas diferentes propostas é comum a sistematização dos elementos constitutivos do conhecimento profissional, e conseqüentemente identificados os produtores e modos de uso desse conhecimento.

Complementarmente, os autores ocupam-se dos mecanismos de aquisição, certificação, desenvolvimento e regulação do conhecimento. Mas é, sobretudo, na variação entre os elementos definidos e a posição ocupada pelos professores que os quadros teóricos se distinguem. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem o conhecimento profissional dos professores como um conjunto mais ou menos coerente de saberes plurais. Para estes autores é no âmbito da prática profissional que o conhecimento profissional é desenvolvido, ou seja, é na prática profissional que os professores desenvolvem os saberes específicos da profissão, fundados no trabalho quotidiano e no conhecimento do contexto. Estes saberes são validados e fundados na experiência profissional, sendo incorporados sob forma de *habitus* e habilidades profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991: 60). Loureiro (2005) e Caria (2014) acrescentam, na mesma linha de pensamento, a importância do contexto profissional, pela possibilidade de os profissionais em equipa, desenvolverem as suas competências em resposta às situações e problemas quotidianamente colocados em contexto profissional.

Nóvoa (1995) identificou as dimensões mais vulneráveis do grupo profissional dos professores, entre estas, distingue-se para a presente pesquisa, a exterioridade do grupo face à produção e regulação da produção do conhecimento profissional dos professores, depositadas em entidades e grupos externos. Ora essa exterioridade decorre do facto de parte do conhecimento profissional ser produzido por outros. Se se considerarem os saberes de formação profissional, são identificados como protagonistas os do campo formativo, ou seja, pertencentes às instituições de formação de professores, assim como os do campo científico, os investigadores e especialistas. Se, por outro lado, se considerarem os saberes pedagógicos, os protagonistas voltam a ser outros que não (apenas) os professores, sobretudo quando a pedagogia se confunde com as ciências da educação (Meirieu, 1995). O mesmo se passa com os conhecimentos disciplinares, que integram os saberes conteudinais do currículo e que provêm essencialmente dos grupos tradicionalmente produtores do conhecimento científico, as universidades (Tanguy, 1983). Os saberes surgem junto dos professores já construídos, definidos e determinados por outros. Não são, portanto, os professores os decisores e/ou negociadores na definição do *corpus* de conhecimento a transmitir, assim, como não são eles os construtores desses mesmos saberes (Roldão, 2007). Esta ideia reforça a pertinência da pesquisa em torno da relação que os professores estabelecem com o conhecimento profissional, indo assim ao encontro da importância da interação com as fontes de saber (Alarcão, 1996), acrescentamos nós, sejam elas outros profissionais, e/ou situações profissionais, para além das documentais (nos mais variados formatos).

Metodologicamente procurou-se ir ao encontro dos professores e dos seus contextos profissionais. No sentido de conhecer as suas representações e práticas profissionais, optou-se tecnicamente pela realização de um inquérito por questionário aos docentes da totalidade dos Agrupamentos de Escola, de um dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, no ano letivo 2019/20. Na apresentação dos resultados, distinguir-se-á parte dos que integram o bloco do questionário relativo à atividade docente realizada em contexto profissional. Nesse âmbito, considerar-se-ão os resultados relativos às práticas profissionais desenvolvidas entre pares e com outros profissionais, designadamente, a participação em grupos de discussão, projetos de intervenção socioeducativa e de investigação, eventos científico-pedagógicos e ainda, situações em que procuram apoio e troca informal de conhecimento.

Apresentam-se os resultados, em breves tópicos. Os professores afirmam recorrer sobretudo a outros professores, secundarizando os outros profissionais da escola, formadores e especialistas. O recurso a outros profissionais dirige-se, sobretudo, aos pertencem aos respetivos contextos escolares. A aquisição e atualização de informação parece ser o aspeto que mais contribui para a procura de outros professores e também pelo qual são procurados por outros. Os professores recorrem a outros professores também pela necessidade de apoio para a preparação de recursos pedagógico-didáticos e planificação/preparação das aulas. Os aspetos pelos quais mais procuram outros docentes, são coincidentes com as razões pelas quais são também mais procurados, por outros professores. Relativamente à participação em projetos há um maior número de docentes envolvidos em projetos de intervenção e menor em projetos de investigação. Dos professores que desenvolveram projetos, quase metade assume a coordenação de pelo menos um projeto, descendo o valor no caso dos projetos de investigação. Relativamente às instituições promotoras dos projetos em que participam os docentes é evidente um predomínio do respetivo Agrupamento de Escolas (AE) em que desenvolvem a sua atividade profissional, seja como coordenadores, seja como participantes nos mesmos, seja de intervenção ou de investigação. A análise sobre produção e circulação do conhecimento profissional incluiu, ainda, a inquirição sobre a participação dos docentes em grupos de discussão, com cerca de metade a responder que participa em grupos de discussão pedagógica/reflexão profissional, sobretudo no AE. Relativamente à participação em eventos científico-pedagógicos, cerca de 59% dos inquiridos reporta participar neste tipo de eventos, com assinalável regularidade. Os valores recuam, quando se interroga acerca do envolvimento como oradores nesses encontros; e, ainda mais significativamente, quando inquiridos acerca da colaboração na organização. É assim evidenciada uma distância

(relativa) face a este tipo de situações que são, ainda assim, reconhecidas como fontes de produção de conhecimento profissional.

## Conclusões

Os resultados permitem concluir que a inquirição dos professores enquanto protagonistas de processos de construção de conhecimento profissional, assume relevância para a compreensão da profissão e identificação dos mecanismos e processos (mais) promotores desses processos, mas também para o desenvolvimento das organizações escolares e do sistema educativo em geral. Neste âmbito, conclui-se que o reconhecimento da importância das práticas profissionais desenvolvidas nas esferas e momentos não letivos, entre pares e junto de outros profissionais, internas e externas à organização escolar, são fundamentais para compreensão dos modos de construção, mobilização e circulação do conhecimento profissional dos professores. O reconhecimento e compreensão de tais processos, protagonizados pelos professores, são necessários para a tomada de decisão (estratégica) em vários níveis. Seja ao nível da gestão e organização do trabalho docente, com vista a assegurar a realização de aprendizagens efetivas pelos alunos, assim como para proporcionar experiências escolares significativas; seja ao nível da organização escolar, para a definição das estratégias de desenvolvimento das mesmas, possibilidade de incrementar situações de produção de conhecimento variadas, destacando-se neste nível a importância da ação dos dirigentes, das entidades e estruturas que sendo externas às organizações escolares, são importantes nos processos de produção de conhecimento profissional dos professores, como as instituições de ensino superior, as associações de professores e outras. Seja ainda, ao nível das políticas educativas, é também fundamental o reconhecimento de tais mecanismos e processos, por forma a que, na sua definição e implementação sejam criados instrumentos e dispositivos efetivamente promotores das condições de produção, circulação e discussão públicas nas diversas esferas, escolares, académico-científicas, profissionais e a sociedade em geral.

## Referências

- Alarcão, I. (1996) A construção do conhecimento profissional, *Formar professores de português, hoje*. Edições Colibri, 91-95
- Ben-Peretz (2011) Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are the implications for schooling?, *Teaching and teacher Education*, 27 (1), 3-9
- Caria, T. (2000) A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90, Fundação Calouste Gulbenkian/MCT
- Caria, T. (2014) Hierarquias de conhecimento e saber profissional, *Cadernos de Pesquisa*, 44 (154), 798-826
- Chartier, A. M. (1998) L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, *Recherche et Formation*, (27), 67-82
- Fernandez-Enguita (2019) Robustecer, vigorzar y revalorizar la profesión, In Manso, J. & Moya, J. (coord.) *Profesión y profesionalidade docente*, ANELE-REDE, 201-209
- Figueiredo, M. P. (2022) Desenvolvimento do currículo e construção do conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português, *Estado da Educação 2021*, 356-367
- Flores, M. A. (2016) Teacher education curriculum, in Loughran, J. & Hamilton, M-L. (Eds) *International handbook of teacher education*, Spring Press, 187-230
- Flores, M. A., André, E., Alves, P., & Vieira (2021) Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27
- Hermansen, H. (2020) Knowledge discourses and coherence in professional education, *Professions and Professionalism*, 10 (3)
- Ingersoll, R., May, H., & Collins, G. (2019) Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage, *Education Policy Analysis Archives*, 27(37)
- Lopes, A. (2022) Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”, *Estado da Educação 2021*, 408-420
- Loureiro, A. (2005). O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos em contexto associativo. In Caria, T.(Org.), *Saber profissional*, (pp. 169-195). Almedina.

- Magro Mazo, C. (2019) Escenarios para uma nueva profesión, In Manso, J. & Moya, J. (coord.) *Profesión y profesionalidade docente*, ANELE-REDE, 187-199
- Martins, S. C. (2022) Democratização e desigualdades no Sistema educativo português: atender ao presente e perspectivas futuro, *Estado da Educação 2021*, CNE, 458-471
- Meirieu, P. (1995) La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de éducation?, *Cahiers Pédagogiques*, (334), 31-33
- Montero, L. (2005) *A construção do conhecimento profissional docente*. Instituto Piaget
- Nóvoa, A. (1995) O passado e o presente dos professores, Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019) Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola, *Educação & Realidade*, 44(3)
- Perrenoud, Ph. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola?*. Asa
- Roldão, M. C. (2007). Função docente, natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira de Educação*, (12), 34, 94-181
- Roldão, M. C. (2018) Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: analisar, decidir, avaliar, reorientar, In Machado, j. & Alves, J. M. (orgs) *Conhecimento e ação. Transformar contextos e processos educativos*, Universidade Católica Editora, 30-37
- Tanguy, L. (1983) Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France, *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIV, 227-254
- Tardif, M., Lessard C. & Lahaye, L. (1991) Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII (1), 55-69
- Tardiff, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes
- Uvik, M, Smith, K. (2011) What characterises a good practicum in teacher education?, *Education Inquiry*, 2 (3), 517-536
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15

# Melhorar a relação entre a Formação Inicial para a Docência e a Produção de conhecimento: Participação de turmas em sessões de *World Café*

Maria João Silva, Ana Gama e Bianor Valente

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[bianorv@eselx.ipl.pt](mailto:bianorv@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A Formação Inicial para a Docência deve criar oportunidades para um desenvolvimento profissional orientado para a prática, baseado na investigação e que enfatize a agência dos/as docentes para o ensino centrado nos/as alunos/as e para a inovação (European Commission Education and Training 2020 Working Group on Schools Policy, 2015). Um/a docente investigador/a deve desenvolver investigação na prática, e pela prática, produzindo conhecimento e ação, úteis para a comunidade e promotores de agência de transformação social (Mesquita, 2022).

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo exploratório realizado com estudantes da formação inicial para a docência, em que se analisaram as suas conceções no que se refere à relação entre a docência e a produção de conhecimento no próprio contexto. Para isso, foram auscultadas quatro turmas de uma Licenciatura em Educação (LEB) e de uma turma do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo de Ensino Básico (MPHGP) numa Escola Superior de Educação. Para implementar a auscultação, desenhou-se uma estratégia, centrada no método *World Café*, a ser usada: i) no início da Unidade Curricular (UC) “Introdução à Investigação em Situações Educativas”, uma UC do 2º ano, do 1.º semestre, da LEB e a primeira a trabalhar as questões de Investigação na LEB em apreço; ii) no final da UC “Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas”, uma UC do 2.º ano, do 1.º semestre, do MPHGP.

O método *World Café* é indicado para promover o diálogo em grandes grupos, criando um contexto baseado no ambiente de um Café e integrando uma introdução ao tema e ao método, fazendo várias “rondas” de trabalho em pequenos grupos (que vão variando a sua constituição), tendo por base questões, que orientam a discussão. Neste estudo, o método *World Café* foi selecionado para que a participação das turmas fosse realizada num ambiente descontraído, em que todos os elementos tivessem a oportunidade de comunicar com todos os outros e em que ficassem registados os resultados do trabalho desenvolvido.

Em todas as turmas, foram criadas três mesas de trabalho, em que os grupos reuniam, encontrando uma das seguintes expressões: “Professor/a Investigador/a”; “Investigação”; “Comunicação/Divulgação”. Nas mesas, encontravam-se também materiais de escrita e desenho, nomeadamente canetas de diversas cores, lápis e folhas de papel A3. No final de cada “ronda”, todas as pessoas escolhiam nova mesa, com exceção do/a moderador/a, uma vez que este/a seria o/a porta-voz do que foi discutido na sua mesa durante as várias “rondas”.

Todas as turmas (quatro da LEB e uma turma de Mestrado) mostraram motivação para o trabalho proposto e envolvimento na atividade. Os/as porta-voz apresentaram de forma clara e completa o trabalho desenvolvido.

Para a análise dos registos das várias mesas, foi realizada uma análise de conteúdo. As categorias e subcategorias foram definidas, após uma leitura exploratória dos registos, e tendo em consideração que se pretendia conhecer as conceções dos/as estudantes no que se refere à relação entre a docência e a produção de conhecimento no próprio contexto.

A análise dos resultados dos *workshops* realizados com as turmas do 2.º ano da LEB permitiu constatar uma grande diversidade de ideias, manifestada quer de forma escrita (texto e desenhos), quer de forma oral, principalmente no que se refere às expressões chave “Investigação” e “Professor/a Investigador/a”. No entanto, a diversidade de ideias é apresentada de forma pouco organizada/estruturada e de algum modo fragmentada e incompleta, principalmente em duas das turmas. Importa também referir que três das quatro turmas do 2.º ano da LEB abordaram a expressão chave “Professor/a Investigador/a”, separando e não relacionando os dois termos.

As turmas da LEB referiram múltiplas práticas epistémicas, com exceção da prática “concluir”, principalmente para a expressão chave “Investigação” e, em menor quantidade para a expressão chave “Professor/a Investigador/a”. As referências não foram, no entanto, nem completas, nem sistemáticas, observando-se grande disparidade entre as turmas.

A análise dos registos também permitiu constatar que o diálogo sobre “Investigação” não se centrou na investigação educacional. Duas turmas referiram a investigação em laboratório, que não é frequente em investigação educacional. Paralelamente, três turmas apresentaram desenhos de instrumentos óticos, como as lupas, que também não são recursos frequentes em investigação educacional. A investigação criminal foi referida por três turmas, o que não é surpreendente, dada a visibilidade mediática. De forma mais específica, uma das turmas refere quatro tipos de investigação “académica”, “ambiental”, “criminal” e “bibliográfica”.

Adicionalmente, na categoria “Métodos”, as experiências são referidas por duas turmas (“experiências” / “experiência empírica” / “experiências laboratoriais”), enquanto “método científico” é só referido por uma turma. Para além destas, quase não são referidas estratégias e técnicas de investigação, com a exceção de “trabalho em campo” (uma turma).

Pelo exposto, parece estar ausente um modelo comum, completo e consistente das expressões chave referidas. Considera-se, assim, necessário um investimento no desenvolvimento transversal destes conceitos (“Investigação” e “Professor/a Investigador/a”) e modelos subjacentes, desde o 1.º ano da LEB. Para tal, importa trabalhar colaborativamente para o desenvolvimento de uma abordagem introdutória a esta temática. Esta abordagem deve ser realizada por todos/as os/as docentes e centrada nos contextos de cada UC e na especificidade da investigação nos diferentes domínios científicos e artísticos. Torna-se, assim, necessária uma base conceitual comum, que inclua os diversos contextos, métodos e práticas de investigação, enquadrando a investigação educacional e a sua relação com o conceito de “Professor/a Investigador/a”. Revela-se também, assim, a importância, da Unidade Curricular “Introdução à Investigação em Situações Educativas”, neste momento da Licenciatura.

Atualmente, a expressão chave “Comunicação/Divulgação” está ligada aos tipos de linguagem, às redes e meios de comunicação, à diversidade de contextos de comunicação e implica a consideração da fidedignidade e da seleção da informação (Lucas & Moreira, 2018). As quatro turmas da LEB explicitaram, no seu trabalho, os tipos de linguagem/comunicação, os contextos de comunicação e as redes digitais na sua diversidade. No entanto, só uma turma explicitou a questão da fidedignidade da informação. E a análise dos tipos de linguagem/comunicação enunciados pelas turmas permitiu constatar a ausência de uso de um sistema de classificação hierárquico, com critérios consistentes, dos conceitos/termos utilizados.

As diversas UC do 1.º ano da LEB e a multidisciplinaridade do referido ano estão provavelmente relacionadas com a multiplicidade dos tipos, meios e contextos de comunicação enunciados pelo conjunto das 4 turmas.

Importa, assim, considerar a necessidade de equacionar com as turmas um, ou mais, modelo/s que enquadre/m tal diversidade, organizando e relacionando os seus elementos.

A turma do MPHGP, que participou com um número mais reduzido de estudantes, cerca de metade da turma, no *workshop*, apresentou resultados com menor diversidade, nomeadamente no que se refere à “Comunicação/Divulgação”. Quanto à “Investigação”, os resultados do trabalho desta turma centraram-se na investigação educacional, revelando, no geral, maior consistência e maior aprofundamento relativamente a métodos e estratégias relacionados com aquele tipo de investigação, mas não referindo a existente diversidade de contextos e métodos da investigação científica. Quanto à expressão chave “Professor/a Investigador/a”, os resultados do trabalho desta turma denotam uma familiaridade com a expressão, tendo integrado a investigação e a intervenção didática na profissionalidade docente.

Pelo facto de estes/as estudantes terem tido várias UC ao longo da sua formação, quer na licenciatura (por exemplo Introdução à Investigação em Situações Educativas, Intervenção em Situações Educativas) quer no mestrado (p.e. Prática de Ensino Supervisionada I, Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas), o trabalho realizado por esta turma no *workshop* foi essencialmente marcado pela aplicação das aprendizagens realizadas, centrando-se na Investigação Educacional e afastando-se da polissemia e diversidade inerentes às expressões chave “Investigação” e “Comunicação/Divulgação”.

Pode, assim, constatar-se que os resultados obtidos com as turmas da LEB são muito diferentes dos obtidos com a turma do MPHGP, por se encontrarem em momentos diferentes da sua formação, porém os dados obtidos junto da turma de mestrado apontam que existe uma evolução significativa nesta temática, ao longo da Formação Inicial.

Perspetiva-se, como conclusão, a utilidade de reflexões conjuntas dos/as docentes e da produção de materiais científico-didáticos sobre este tema, para uma Formação Inicial de Docentes em que a Investigação tenha um lugar fundamental. É necessário contribuir para uma formação em que se torne evidente que, na profissionalidade docente, a prática reflexiva deve conduzir à renovação, reconstrução e ampliação do conhecimento baseado na prática (Roldão, 2021). E contribuir também para a clarificação de que este conhecimento produzido deve ser suscetível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações, resultando de uma produção motivada pela prática, em conjunto com o questionamento analítico-investigativo da mesma (Roldão, 2021). Parece não estar ainda consolidada, no caso analisado, que a “Reflexão e investigação correspondem, pois, a um processo dialético que produz conhecimento com aplicabilidade na prática docente” (Lopes, 2022, p.433).

Palavras-chave: Educação de qualidade; Investigação; Conhecimento; Formação para a Docência

European Commission Education and Training 2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture

Lopes, A. (2022). Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da Educação 2021*, pp. 408-421.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Universidade de Aveiro.

Mesquita, C. (2022). A formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB: contributos para pensar um novo modelo. M. Miguéns (Coord.), *Estado da Educação 2021*, pp. 422-429.

Roldão, M. C. (2021). Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. *Formação Docente*, 13 (28), p.79-90. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i28.545>

The World Cafe Foundation. *World Cafe Method*. <https://theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>

# A aprendizagem profissional docente no âmbito das tensões que emergem na escola no seu processo de aproximação a uma Organização Aprendizente.

Isabel Faria Alexandre<sup>1</sup>; Diana Mesquita<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda Faculdade de Educação e de Psicologia | Universidade Católica Portuguesa | Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - CEDH

<sup>2</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - CEDH

[s-iaalexandre@ucp.pt](mailto:s-iaalexandre@ucp.pt); [dmesquita@ucp.pt](mailto:dmesquita@ucp.pt)

## Resumo

O presente trabalho emerge de um projeto de investigação mais abrangente, que pretende ensaiar a resposta à questão “Por que razão as Escolas (não) aprendem?” I.e. pretendemos estudar os fatores que ativam a aprendizagem organizacional e aqueles que a obstaculizam, produzindo conhecimento científico que configure um contributo para que as escolas possam aprender, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os alunos, o desenvolvimento profissional e social dos professores e a ascensão social das famílias.

Neste contexto, esta comunicação centra-se numa Revisão Sistemática de Literatura sobre as tensões emergem na escola no seu processo de aproximação a uma Organização Aprendizente. A literatura vem reforçando a mais-valia desta opção metodológica no âmbito das Ciências da Educação, evidenciando o seu potencial para desenvolver os processos de investigação, conferindo-lhe uma aplicabilidade prática (Zawacki-Richter et al., 2020). Pretendemos responder a uma questão de investigação, gerando conhecimento significativo a partir de uma metodologia rigorosa. Assim sendo, aspiramos conhecer a literatura sobre este tópico, produzida entre os anos de 2018 e de 2023, conduzindo uma revisão rigorosa e transparente em cada uma das suas etapas e processos, permitindo a sua réplica por parte de outros investigadores. Faremos uma abordagem à investigação num nível secundário de análise, i.e. vamos recolher dados junto da investigação primária, para ensaiar a resposta à nossa questão de investigação. Neste processo adotaremos uma lógica de síntese agregadora, ou seja, o nosso foco estará sobre os impactos e os efeitos.

Adotámos o processo de RSL sugerido por Newman and Gough no seu trabalho de 2020 sobre a aplicabilidade desta metodologia na investigação em Ciências de Educação, pelo que prosseguimos pelas etapas que se apresentam:

>DEFINIR QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO >DESIGN DO ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL >DEFINIR CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO E DE ADMISSÃO DOS ESTUDOS >DEFINIR ESTRATÉGIA DE PESQUISA >SELEÇÃO DOS ESTUDOS APLICANDO OS CRITÉRIOS >CODIFICAÇÃO DOS ESTUDOS >AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS ESTUDOS >SÍNTESE DOS RESULTADOS DOS ESTUDOS INDIVIDUAIS QUE RESPONDEM À QRSL > REPORTE DOS RESULTADOS

Do ponto de vista metodológico, optámos por seguir The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) de molde a garantir a fiabilidade, replicação e aplicabilidade do trabalho realizado (Page et al., 2021). Definimos como tema para a nossa RSL: A aprendizagem profissional docente no âmbito das

tensões que emergem na escola no seu processo de aproximação a uma Organização Aprendiz e, como questão de investigação: Que tensões emergem na escola no seu processo de aproximação a uma Organização Aprendiz? Prosseguimos para o design do enquadramento concetual, refinando a nossa questão de partida em 3 objetivos que irão conduzir o nosso questionamento.

O1 Identificar a tensão emergente da aprendizagem reclamada pela escola (staff, professores, lideranças, alunos, famílias) e aquela que é exigida pelas orientações normativas provenientes da administração central

O2 Identificar a tensão entre as exigências da aprendizagem individual e da aprendizagem organizacional.

O3 Identificar a tensão entre as aprendizagens reclamadas pelos fatores endógenos (dentro/interior/escola) e os fatores exógenos (fora/exterior/genótipo cultural da comunidade/meio em que a escola se insere).

Importava, em seguida, partir de cada objetivo e questionar a literatura de um modo mais cirúrgico, posto isto, no que se refere ao O1, pretendemos saber o seguinte:

1. Existe uma cultura de ouvir a multiplicidade de vozes presentes na escola?
2. Que processos são utilizados para ouvir staff, professores, alunos e pais?
3. De que formas são, estas vozes, incorporadas nos modos de gerir o currículo, os tempos e os espaços na escola?
4. De que modo são, estas vozes, compaginadas com as prescrições normativas da Administração Central?

Relativamente ao O2, refinámos o nosso questionamento através das seguintes questões:

1. Verifica-se a predominância de uma “lógica de ensino” ou de uma “lógica da aprendizagem”?
2. Verifica-se a existência de uma prática que valorize a aprendizagem de todos?
3. Identificam-se práticas de uma aprendizagem transformadora e colaborativa?
4. Observa-se o desenvolvimento de uma consciência organizacional que aposte na capacidade de gerir o volume de comunicação que resulta do aumento exponencial da ‘aprendizagem de todos’?

Finalmente, no que se refere ao O3, colocámos as questões abaixo:

1. Verifica-se uma cultura facilitadora de relações de agência complexas (escola – comunidade – instituições)?
2. Deteta-se a existência de uma estrutura facilitadora da abertura da escola ao meio exógeno?
3. Observa-se a existência de mecanismos que sintetizem e organizem o conhecimento estratégico para promoção da aprendizagem organizacional a partir de fatores exógenos?

Partindo no nosso design concetual, definimos os descritores para guiar a nossa pesquisa. São eles: Cultura Organizacional; Cultura Escolar; Liderança para a Aprendizagem; Aprendizagem Transformadora; Cultura facilitadora da Autonomia; Comunidades Profissionais de Aprendizagem; Organização Aprendiz. Paralelamente, definimos os seguintes critérios de inclusão: artigos de revistas científicas e comunicações em conferências, publicados entre 2018 e 2022, em português, espanhol e inglês, em duas bases de dados: *Web of Science* e *Scopus*. Numa primeira fase, foram identificados 236 estudos. Após as várias etapas de *screening* chegámos a um número final de 38 estudos que integraram esta Revisão Sistemática de Literatura.

Avançando para a apresentação de resultados preliminares, poderemos adiantar o seguinte:

- A) **Tipologia/ natureza dos estudos.** Verificámos que, na sua maioria, são de natureza qualitativa, 73,7%, sendo apenas 26,3% estudos de natureza quantitativa. Atente-se na tabela:

Positioning Theory,narrative inquiry methodology	1
Qualitative Study	12
Theoretical Paper	2
Literature Scope Review and Systematic Review	3
Case-study and multiple case studies	9
Self-study research	1
	28

Quantitative Study	3
Data-bases Review	1
Correlational design study	1
Survey	5
	10

Tabela 1 – Tipologia dos estudos

B) **Distribuição geográfica dos estudos.** Geograficamente os estudos distribuem-se por 4 continentes. Do continente americano provêm 36,1% dos estudos, da Ásia 33,3%, da Europa 16,7% e da Oceânia 13,9%. Veja-se a tabela:

Ásia & Médio Oriente	Oceania	Europa	América Norte
Bahrain and Oman	Australia	Cyprus	Canada
1	3	1	1
Israel	Fidji Islands	Czech Republic	USA
2	1	1	7
Japan	New Zealand	Estonia	
1	1	1	8
Kazakhstan		Finland	
1	5	2	
South Korea		Norway	
3		1	
Malaysia			América central e do sul
1		6	Mexico
Pakistan			1
1			Argentina
Philippines			1
2			Chile
12			1
			Ecuador
			1
			Perú
			1

Tabela 2 – Distribuição geográfica

C) **Dimensão dos estudos.** O universo dos estudos que integram a nossa Revisão Sistemática de Literatura convocam 250.535 participantes, verificando-se que 60% destas investigações são de pequena e média escala, i.e. até 100 participantes. Atente-se ao gráfico:

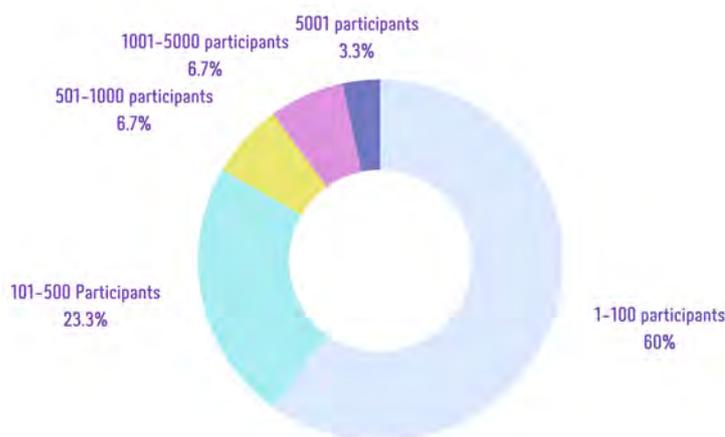


Gráfico 1 – Dimensão dos Estudos

D) **Tipologia dos Participantes.** Um aspeto que se reveste de especial interesse para a nossa análise é a verificação das vozes que estão a ser ouvidas neste campo de investigação, nessa linha, constatámos que 55,3% dos participantes são professores. Segue-se 27,6% que são lideranças de topo e intermédias. 8,5% dos participantes são alunos. 4,3% são pais. 4,2% são parte do pessoal não-docente e, por fim, 2,1% referem-se a parceiros externos. Veja-se o gráfico 2:

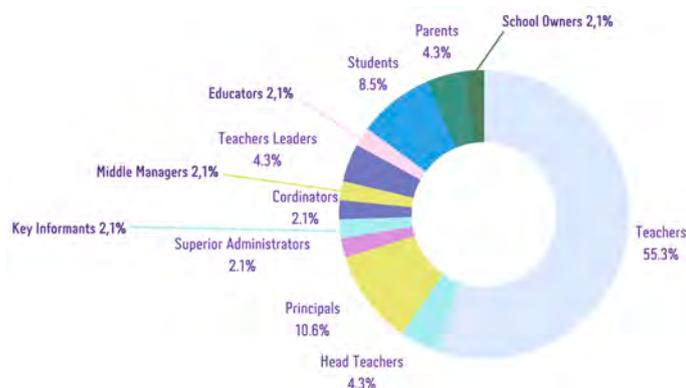


Gráfico 2 – Tipologia dos Participantes

Em suma, maioria dos estudos fixam-se nas tensões existentes entre as demandas da aprendizagem individual e da aprendizagem organizacional (62%). Quanto à sua natureza, a investigação valoriza os estudos de natureza qualitativa (55,30%) - Case Studies e Qualitative Studies. Geograficamente a Ásia e o Médio Oriente são autores de 33,3% dos estudos. Sendo que a América (do Norte, Central e do Sul) é responsável por 36,1%. 60% dos estudos são de pequena e média escala (até 100 participantes). A investigação mobiliza maioritariamente a voz dos professores - 55,3%, seguida das vozes das lideranças (de topo e intermédias) - 27,6%, seguido-se os alunos - 8,5% e, por fim, dos pais - 4,3%, 4,2% de pessoal não docente e 2,1% referem-se a parceiros

Palavras Chave: Systematic Literature Review; School culture; Organizational culture; Learning organization; Learning leadership; Professional learning; Transformational learning

#### Referências

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education, 55*(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. In *The BMJ* (Vol. 372). BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins Eds, K. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research* (O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins, Eds.; 1ª). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>

# O desenvolvimento de competências numa Licenciatura em Educação Básica – a perspetiva de alunos e professores

Teresa Leite, Bianor Valente, Joana Campos

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt)

[bianorv@eselx.ipl.pt](mailto:bianorv@eselx.ipl.pt)

[ioanac@eselx.ipl.pt](mailto:ioanac@eselx.ipl.pt)

## Resumo

A Licenciatura em Educação Básica constituiu uma novidade no panorama nacional e uma especificidade da formação dos profissionais que educam crianças entre 0 e os 12 anos. Além do propósito de garantir os requisitos para o ingresso em determinados mestrados profissionalizantes para a docência, o curso de Educação Básica, ao conferir o grau de licenciado, deveria ainda conferir condições de acesso ao mercado de trabalho no campo da educação, tal como previsto na Declaração de Bolonha.

As possibilidades de inserção profissional de um diplomado em LEB foram aspetos amplamente questionados e debatidos, aquando da criação do curso de LEB. Que funções poderá um diplomado em LEB exercer e em que contextos poderá trabalhar foram algumas das questões que emergiram durante o processo de adequação dos cursos de formação de professores ao processo de Bolonha.

A necessidade de a LEB cumprir dois objetivos distintos, associada à dificuldade em identificar funções e contextos de atuação de um diplomado em LEB, parece ter estado na origem de alguma indefinição sobre o modelo de formação, o desenho do plano curricular e as orientações metodológicas, com especial relevo para o papel da Iniciação à Prática Profissional (IPP) durante o processo de adequação da formação de professores ao processo de Bolonha (Leite & Arez, 2011). Atualmente, as diferenças identificadas nos diferentes planos de estudo da LEB de 25 IES, quanto ao número de contextos de IPP, continuam a indiciar a existência de posicionamentos distintos quanto à(s) finalidade(s) da LEB. Por um lado, existem IES que parecem contemplar as condições de empregabilidade em contextos educativos formais e não formais, dada a diversidade de contextos de IPP e o elevado número de horas de imersão; por outro lado, existem IES que, dada a quase inexistente aproximação do estudante aos contextos profissionais (em número de horas e em diversidade de contextos) parecem desvalorizar a LEB enquanto formação vocacionada para o mercado de trabalho (Valente, Feio & Leite, no prelo).

A (não) exclusividade da LEB no ingresso aos mestrados tem sido igualmente tema de debate. Inicialmente, e apesar da centralidade atribuída à LEB no processo formativo de docentes para os primeiros anos (0-12), o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro previa ainda outras vias de ingresso, nomeadamente para titulares de um grau académico superior estrangeiro e para detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que fosse reconhecido como relevante para a realização do mestrado. Com a publicitação do Decreto-lei n.º 79/2014, de 22 de maio, a LEB tornou-se a única via possível para o ingresso nos mestrados que habilitam para a docência na educação pré-escolar, no 1.º e no 2.º CEB (Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia de Portugal). Mais recentemente, e em virtude das necessidades de recrutamento de novos docentes

em Portugal, o projeto de Lei para o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário, prevê que, para além de candidatos com a LEB, sejam admitidos candidatos com outras licenciaturas: a) desde que satisfaçam os requisitos de créditos mínimos de formação, a definir pelos estabelecimentos de ensino superior relativamente às componentes de formação na área de docência; b) que tenham obtido 75% dos créditos dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade no referido anexo, ainda que a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, fique condicionada à obtenção dos créditos em falta.

Para além do impacto óbvio a jusante, ou seja, nos mestrados profissionalizantes, a não exclusividade da LEB no ingresso ao 2.º ciclo de estudos acarreta impactos a montante, na medida que altera premissas e visões quanto às finalidades da LEB. Portanto, a concretização desta proposta de abertura a outras vias de ingresso adensa, ainda mais, a problemática há muito associada à LEB – Que competências devem ser desenvolvidas nesta licenciatura? Qual o perfil de um diplomado da LEB?

A presente comunicação visa, assim, dar resposta a dois objetivos distintos, mas complementares: caracterizar as competências que diplomados e docentes reportam serem promovidas na LEB; compreender como os estudantes avaliam as condições de acesso ao mercado de trabalho conferidas pela LEB.

Para a concretização destes objetivos, no final do ano letivo 2021/2022 foi aplicado um questionário on-line a todos os estudantes inscritos no 3.º ano curricular da LEB de uma instituição de Ensino Superior. O inquérito pretendia recolher informações sobre as competências desenvolvidas e avaliação sobre a preparação do curso para a vida ativa. O questionário contemplava perguntas abertas e fechadas e foi respondido por 107 estudantes. No início do ano letivo 2022/2023 foi aplicado um questionário on-line a todos os docentes que tinham lecionado no mesmo curso tendo sido obtidas 37 respostas.

Para a análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas tomou-se como unidade de registo a unidade mínima de significação, como unidade de contexto a pergunta do questionário e como unidade de enumeração a unidade de registo (Esteves, 2006). Para a categorização utilizaram-se procedimentos mistos, uma vez que os temas e categorias foram deduzidos de quadros de referência prévios (normativos) e as subcategorias emergiram do material em análise.

Assim, a análise foi organizada em 3 grandes dimensões que, *lato sensu*, correspondem àquelas que foram definidas no perfil de desempenho profissional docente (DL nº 240/2001), embora excluindo a dimensão relacionada com a participação na escola e na comunidade, uma vez que se trata de formação inicial. Assim, surgem-nos 3 grandes dimensões: (i) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (ii) dimensão profissional, social e ética; (iii) dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como alguns estudantes optaram por fornecer respostas que correspondiam a uma apreciação do curso, introduziu-se também essa grande categoria.

Na dimensão designada por desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, surgem-nos referências a capacidades pedagógicas e ao conhecimento (pré)profissional. Quanto às capacidades pedagógicas, os estudantes valorizam sobretudo aprendizagens ao nível do planeamento de aulas e da intervenção pedagógica. É de salientar que alguns estudantes assinalam ainda o desenvolvimento de capacidades de adequação aos contextos e aos alunos e de processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Por sua vez, os docentes não dão muito relevo ao planeamento, focando antes capacidades ao nível da intervenção.

Quanto ao conhecimento profissional, as respostas dos estudantes centram-se nas aprendizagens realizadas no âmbito educacional geral (pedagogia, psicologia do desenvolvimento, sociologia da educação). No entanto, é de ressaltar que vários alunos referem apenas “conhecimentos”, sem os explicitar. Já os professores assinalam de forma quase equitativa o conhecimento do conteúdo (áreas de docência), o conhecimento didático e o conhecimento educacional geral. É ainda de assinalar que alguns professores consideram que a licenciatura contribui para a mobilização integrada dos conteúdos, ideia que não é expressa pelos estudantes. Há também

referências de alguns professores e de alguns alunos a conhecimentos que podemos considerar como transversais, relacionados com as tecnologias, a cidadania e a saúde.

Na dimensão profissional, social e ética, as unidades de registo foram agrupadas em duas categorias: atitudes profissionais e capacidades socioprofissionais. No que respeita às atitudes, a mais salientada pelos estudantes é a relação professor/aluno. No grupo dos docentes, as referências a atitudes profissionais são escassas e dispersas.

Em relação às capacidades socioprofissionais, sobressai a participação em equipas. Com efeito, o trabalho em equipa/trabalho de grupo é focado por grande parte dos estudantes. Embora em menor número, há também referências à cooperação ou colaboração e à aprendizagem ou melhoria de processos de comunicação. Também no grupo dos docentes as referências se concentram essencialmente na aprendizagem ou melhoria capacidade de processos de trabalho em grupo.

A dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida reúne as capacidades de investigação sobre a prática e de inovação da prática, mas também o desenvolvimento de capacidades pessoais. Quanto às capacidades de investigação sobre a prática, o pensamento crítico é o aspeto mais referido pelos estudantes e também pelos professores. Capacidades de organização e rigor são ainda assinaladas por vários estudantes. Para além destas, alguns estudantes e alguns professores focam o desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão sobre a prática, bem como a observação e a pesquisa.

No que se refere a capacidades de inovação da prática, os estudantes dão importância à criatividade e alguns docentes salientam a elaboração e desenvolvimento de projetos.

Quanto ao desenvolvimento de capacidades de aprender a aprender, os estudantes referem sobretudo a produção e divulgação académica. Alguns estudantes assinalam ainda a capacidade de adaptação, enquanto alguns docentes focam a autoformação.

As respostas de alguns estudantes centraram-se numa apreciação do curso que, na maior parte das vezes é positiva, salientando-se a relevância do estágio e a preparação para o futuro profissional. Há apenas duas apreciações negativas, que incidem sobre a irrelevância de alguns trabalhos realizados durante o curso e o caráter demasiado teórico da formação.

Quando questionados a avaliar, numa escala de 1 (nada preparado) a 5 (muito bem preparado), em que medida o curso de LEB prepara para a vida ativa, a média foi de 3,42 (DP=0,765). Por outras palavras, os estudantes diplomados da LEB consideram, em média, estarem razoavelmente preparados. A grande maioria dos inquiridos considera que um diplomado da LEB se encontra preparado para trabalhar em diferentes contextos/instituições, em particular dinamizando projetos e sendo monitor/coordenador de AEC.

Em termos gerais, é possível concluir que existe concordância entre as competências assinaladas pelos estudantes e aquelas que são focadas pelos docentes. Se analisarmos as respostas à luz dos objetivos definidos para a LEB nesta instituição, verificamos que existem referências a todos os objetivos, mas com incidências diferentes. Com efeito, as respostas focalizam-se sobretudo nos dois primeiros (“conhecimentos e capacidades de compreensão no domínio da Educação Básica; competências práticas de exercício profissionalizante dos saberes adquiridos”), sendo em menor número as referências aos restantes (“desenvolvimento de atitudes favoráveis aos percursos de formação ao longo da vida, suscetíveis de alimentar um projeto pessoal e profissional consistente; capacidades de problematização, resolução de problemas e posicionamento ético e deontológico no quadro das realidades em que o estudante irá futuramente intervir; conhecimentos e competências específicos que habilitem os estudantes a conceber, desenvolver, avaliar e divulgar projetos no âmbito da EB”). Na opinião dos inquiridos existe, portanto, uma incidência da licenciatura na preparação para o desempenho profissional em detrimento de competências de investigação e de inovação, bem como de capacidades que garantam o desenvolvimento profissional no futuro.

Esta constatação pode ser relacionada com o facto de a licenciatura em Educação Básica se constituir como o 1º ciclo da formação para a docência, pressupondo-se que algumas competências serão aprofundadas no 2º ciclo. No entanto, de acordo com o DL nº79/2014, o 2º ciclo tem como finalidades aprofundar os conhecimentos necessários à área de docência e “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”, reconhecendo-se, portanto, o carácter marcadamente profissionalizante desta segunda etapa.

Assim sendo, torna-se fundamental que seja a primeira etapa da formação a garantir o desenvolvimento de competências de carácter mais geral, mas que são indispensáveis a qualquer profissional na sociedade atual, correspondendo àquelas que são definidas para o nível de licenciatura no Quadro Europeu de Qualificações. Estas englobam não apenas o “conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios”, mas também a capacidade de resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa dada área, a gestão de atividades ou projetos profissionais complexos, e a assunção de responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

#### Referências

Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas, Lisboa, 1(3)*, 79-99.

Valente, B., Feio, M., & Leite, T. (no prelo). Os cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal – uma análise comparativa. *Educação & Pesquisa*.

DL nº240/2001, publicado no Diário da República, 1ª série, Nº201, em 30 de agosto.

DL nº 79/2014, publicado no Diário da República, 1.ª série, N.º 92, em 14 de maio

DL n.º43/2007, publicado no Diário da República, 1.ª série, N.º 38, em 22 de fevereiro

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Básica; Formação de Professores; competências

Comunicações paralelas 3  
Sala 2



# Intervenção Precoce na Casa da Praia: uma resposta às necessidades da Comunidade

Sara Espadilha, Rita Friães e Miguel Mata Pereira

[saraespadilha@msn.com](mailto:saraespadilha@msn.com)

## Resumo

João dos Santos era um homem atento às crianças e jovens que se encontravam em situação de fragilidade ou exclusão social. Desde cedo se interessou pela intervenção com estes “grupos de risco”. A sua carreira profissional iniciou-se como professor de Educação Física, contudo, mais tarde, licenciou-se em Medicina, tendo logo descoberto o seu interesse pela psiquiatria. Defensor acérrimo da prevenção precocíssima, afirmava que a Higiene Mental é a única forma de descobrir e tratar a tempo todas as pequenas perturbações que possam tornar o homem nervoso (Santos, 2013). Por motivos de ordem política, opta por partir para Paris e é nesta cidade, altamente fatigada pela devastação social de um pós-guerra, que tem oportunidade de colaborar com especialistas da neuropsiquiatria e com autores de referência da psicanálise infantil, tendo feito formação nesta área. Em 1950 regressa a Portugal com uma motivação clara de revolucionar a forma como a criança com ou em dificuldade era (não) olhada, (não) compreendida, tratada/medicada e (des)integrada ou mesmo escondida da sociedade. Toda a sua obra é reflexo desta sua procura, João dos Santos foi o criador da moderna Saúde Mental Infantil em Portugal e o grande impulsionador do reconhecimento da Psiquiatria Infantil como especialidade autónoma. Fundou diversas instituições especializadas em Saúde Mental, que espelham a sua visão inovadora, integradora e defensora da criança e da família. Esta abordagem, que ativamente difundiu, praticou e refletiu com os seus colaboradores e “discípulos”, assentava na certeza de que a criança precisa “de um espaço que dê segurança aos seus afetos, ao afeto de angústia, de alegria e de tristeza. A criança precisa de um enquadramento para poder refletir” (Santos, 1993, p. 174).

O legado que João dos Santos nos deixa é inegável, foi um defensor da relação humana e da estreita articulação entre a Medicina, a Psicanálise e a Educação, afirmando que quando estas disciplinas atuam de forma desintegrada e descontextualizada há o risco de o comportamento da criança ser tratado com drogas, desligadas da realidade educacional do mundo infantil (Santos, 2013). A sua ação mostrou-nos que a patologia psíquica ou a deficiência física nunca o deixaram “perder-se” no caminho pela procura do lado saudável de cada um, na valorização dos seus afetos e dos seus sentimentos.

Foi na ação e experiência de trabalho com equipas multidisciplinares que João dos Santos concebeu a ideia de uma Pedagogia Terapêutica, desenvolvida e aplicada em vários Centros, inclusive na Casa da Praia – Externato de Pedagogia Experimental, criada em 1975. A motivação do seu fundador foi criar uma Casa que acolhesse, respeitasse e investisse no conhecimento e reconhecimento da individualidade da criança e da sua família. Esta visão perante a criança com dificuldades na adaptação escolar e na aquisição de saberes e competências escolares permitiu-lhe desenvolver e aprofundar um Modelo de Intervenção distinto, a Pedagogia Terapêutica, assente numa metodologia de intervenção multimodal, centrada na criança e na família e em estreita articulação com a Comunidade. Esta, tem como princípios a compreensão e aceitação da criança com as suas competências e fragilidades e a promoção da sua autoestima, através de uma atitude empática, de disponibilidade e de acolhimento (Morato, 2022). Surge, assim, com o valor máximo de respeito pelo sofrimento emocional da criança e com a convicção de que a resposta a estas dificuldades se faz num espaço relacional de confiança “pensado para acolher, cuidar, (re) organizar e promover a esperança às crianças e pais num destino de vida melhor.” (*idem*, p. 42).

O Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia é um serviço especializado no apoio a famílias e a crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos, que apresentam dificuldades na integração social e escolar, por problemáticas do foro emocional e comportamental. Este serviço de referência prestado na Comunidade existe há quase 50 anos e mantém o seu modelo de intervenção - a Pedagogia Terapêutica -, que se constrói a partir dos contributos da Educação, da Ação Social e da Saúde. Atuando e articulando, maioritariamente, com as freguesias de Alcântara, Ajuda e Belém, a Casa da Praia possui já um conjunto de parcerias privilegiadas e foi nesta estreita articulação, que nos deparámos com a necessidade de pensar uma resposta de Intervenção Precoce junto de crianças, em idade pré-escolar, que apresentam dificuldade na regulação emocional e comportamental e das suas famílias.

O decreto-lei nº 281/2009 entende a Intervenção Precoce na Infância (IPI) como o “conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa”, com crianças dos 0 aos 6 anos e as suas famílias. Assenta numa perspetiva Bioecológica, que compreende o desenvolvimento humano de forma mais abrangente, entendendo que o mesmo depende das características biopsicológicas do indivíduo e das suas interações com outros seres humanos e objetos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esta visão transdisciplinar encara e respeita a globalidade da criança, reconhecendo a importância do seu contexto social alargado (criança-família-contexto). Desta forma, as boas práticas de IPI têm de desenvolver uma ação globalizante, que não se limite às especificidades das crianças e que inclua a sua família e os seus ambientes.

Este estudo procurou, através da auscultação de diferentes atores, cumprir com os seguintes objetivos: i) identificar as necessidades de intervenção, no âmbito da Saúde Mental, das crianças entre os 0 e os 6 anos e as famílias desta Comunidade; ii) analisar a pertinência da criação de uma resposta precoce de Saúde Mental para estas crianças e as suas famílias e iii) desenhar uma resposta de intervenção precoce tendo como base as necessidades da Comunidade e alinhada com os princípios da legislação portuguesa de Intervenção Precoce na Infância e os contributos da obra do Dr. João dos Santos. Esta investigação enquadra-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa, existindo uma valorização da recolha dos dados no ambiente natural. Esta aproximação entre o investigador e o objeto de estudo permite uma melhor compreensão das ações no seu contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Sendo os propósitos desta investigação o conhecimento e a compreensão das necessidades de um grupo, no seu contexto real, optou-se pela metodologia do estudo de caso. Como afirma Yin (2001), este tipo de investigação empírica ambiciona o estudo aprofundado dos fenómenos, tendo em conta a sua complexidade no seu contexto real. De forma a construir um olhar mais abrangente e real das necessidades da Comunidade, considerámos fulcral o caráter mais descritivo da recolha dos dados, privilegiando o recurso à consulta documental e ao inquérito por entrevista e por questionário.

A literatura especializada no âmbito da IPI e a obra do Doutor João dos Santos, serviu de base de fundamentação e enriquecer teórico de todo o trabalho desenvolvido. Os nove inquéritos foram respondidos por famílias com filhos a frequentar o ensino pré-escolar, em escolas das três freguesias acima mencionadas e permitiram identificar as suas principais carências em termos de respostas especializadas em Saúde Mental, na Comunidade. As seis entrevistas realizadas a pessoal docente e outros técnicos especializados das áreas da Saúde e da Ação Social, que integram equipas educativas ou outras pertencentes às freguesias; a entrevista aos técnicos da Equipa Local de Intervenção Lisboa Central Ocidental e a entrevista à coordenadora das Equipas de Apoio à Família da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa possibilitaram a recolha das perspetivas destes técnicos relativamente às fragilidades que sentem, na intervenção que diariamente desenvolvem, assim como avaliar a pertinência da criação de uma resposta deste âmbito. Desta forma, todos estes atores constituíram a amostra deste estudo.

A análise de conteúdo das oito entrevistas e a análise estatística dos referidos inquéritos permitiu conhecer e perceber a visão dos diversos elementos representativos da Comunidade, sendo que esta diversidade de

respostas e perspectivas possibilitou a concepção de diretrizes para uma resposta mais adequada, que teve em conta as necessidades e as preocupações dos entrevistados.

Os principais resultados desta investigação apontam para a necessidade de criar uma resposta precoce especializada em Saúde Mental, de forma a complementar os serviços, atualmente sobrelotados, existentes na Comunidade. O reconhecimento e a sinalização das dificuldades desta população, caracterizada por uma forte exclusão social transgeracional, propõe e prevê uma intervenção integrada e ecológica com as crianças e as suas famílias, de forma a promover o seu desenvolvimento e a sua integração social. Esta intervenção pode ajudar as famílias a adaptar os seus hábitos e costumes, de forma a promover o seu desenvolvimento e a sua integração social, reforçando e potenciando um desenvolvimento de modelos de referência mais saudáveis para as suas crianças. Outra conclusão possível, passa pela sensibilização e formação aos técnicos da Comunidade; esta atuação próxima e articulação efetiva entre os serviços é preponderante. Ferreira (2002) afirmava que a Saúde Mental Infantil não tem o número suficiente de técnicos formados e ou equipas diferenciadas para a prevenção e o diagnóstico precoce. Tal, reforça a visão dos técnicos entrevistados, na afirmação de uma intervenção (necessária) nos jardins de infância e nas escolas desta área geográfica, para a sensibilização de educadores de infância e professores para a atenção a determinados sinais de sofrimento, que se manifestam através do e no comportamento da criança. Esta ideia põe em prática os princípios de Higiene Mental, num entendimento da influência do contexto familiar e escolar como facilitador ou não da evolução destes comportamentos de duas formas: na mentalização do sofrimento e desadaptação, ou na passagem ao ato como defesa contra a angústia depressiva (Ferreira, 2002; Santos, 2013). Castilho e Strecht (2013) colocam em evidência os benefícios de um trabalho de prevenção, em rede, junto da Comunidade e dos profissionais de Ação Social, Educação e Saúde. Este trabalho continuado junto das valências da Comunidade permite uma sensibilização aos profissionais que intervêm com a infância para uma atenção ao bem-estar psíquico das crianças e das famílias, de forma a prevenir possíveis perturbações tardias e uma modificação das práticas institucionalizadas. Neste sentido, parece claro o contributo significativo desta investigação, no âmbito das práticas de qualidade em Intervenção Precoce e para reafirmar a importância do trabalho diferenciador desenvolvido na Comunidade, pela equipa transdisciplinar da Casa da Praia.

Palavras-chave: Intervenção Precoce; Pedagogia Terapêutica; criança; família; Comunidade

**Referências:**

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Bronfenbrenner, U, & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons, Inc.
- Castilho, C. & Strecht, P. (Coords.) (2013). *João dos Santos - Memórias para o Futuro*. Edições Centro Doutor João dos Santos.
- Decreto lei 281/2009. *Diário da República*, 1.ª série, nº 193. Ministério da Saúde.
- Ferreira, T. (2002). *Em Defesa da Criança: Teoria e Prática Psicanalítica na Infância*. Assírio & Alvim.
- Morato, P. (2022). Educação Inclusiva e Saúde Mental. In M. Mata Pereira, A. Rodrigues, P. Morato, A. P. Ribeiro, & J. Santos (Orgs.), *Uma Casa da Praia em cada Escola* (pp. 36-58). Edições Centro Doutor João dos Santos.
- Santos, J. dos (1993). *Se não sabe porque é que pergunta? / conversas com João Sousa Monteiro*. Assírio & Alvim.
- Santos, J. dos (2013). *Prevenir a Doença, Promover a Saúde*. Coisas de Ler.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

# Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche

Inês Morais, Ana Azevedo, Carina Reis, Isabel Fernandes e Marina Fuertes

[ines\\_morais@hotmail.com](mailto:ines_morais@hotmail.com)

## Resumo

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento neurológico é rápido e afetado pelas experiências (físicas, motoras e sensoriais) e pelas interações sociais. Os estudos Tandem portugueses (revisão em Veiga, 2019) indicam que a forma como o adulto interage e comunica influencia a ação e a participação da criança. A criança recebe diferentes modelos e influências nos seus vários contextos de vida e com diversos interlocutores, vivendo e sendo influenciada por variados contextos, que também influencia. Contudo, a generalidade da investigação anterior foi desenvolvida com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e entre adultos e crianças. Neste estudo pretendemos pesquisar sobre o papel do adulto enquanto modelo social e pedagógico para as crianças mais novas, de 2 a 3 anos, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, e perceber se os modelos dos adultos são transferidos para as crianças destas idades.

Palavras-chave: projeto Tandem; interações; primeiros anos; papel do adulto.

## Enquadramento

O presente trabalho tem origem no projeto alemão Tandem, que pretendeu compreender o papel do género dos Educadores na interação com crianças de idade pré-escolar numa atividade de construção conjunta (Brandes, et al., 2015). Utilizando um desenho quasi-experimental, na atividade Tandem, os participantes (uma criança e um educador ou educadora) tinham à sua disposição duas caixas – uma com materiais e outra com ferramentas – para produzirem em conjunto algo à sua escolha, durante 20 minutos.

Ao estudo alemão a equipa Tandem portuguesa adicionou os Pais – pais e mães. Pais e Educadores foram comparados, em diferentes géneros e sob diferentes perspetivas de análise. Na investigação Tandem anterior (Barroso et al., 2016, Ferreira et al., 2016, Farinha et al., 2018) a idade das crianças surgiu como um fator a ter em conta no comportamento interativo. Com crianças mais novas, os adultos tenderam a adotar comportamentos de maior aceitação, estímulo e feedback positivo. Na verdade, a investigação científica revela que “quanto mais nova é a criança, mais estes estímulos contribuem para o seu auto-controlo e auto-imagem” (Bowlby, 1969, citado em Farinha & Fuertes, 2018, p.70). Por outro lado, os adultos deram mais sugestões às crianças mais velhas, enquanto as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto (Clérigo, 2021).

## Objetivos

O objetivo geral desta investigação foi averiguar de que modo os adultos (educadores/auxiliares) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos durante uma atividade lúdica de construção conjunta. Desta forma, apresentamos como objetivos específicos:

- i. Identificar e descrever os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto (educador/auxiliar de educação) e observar se os modelos são adquiridos pelas crianças e transferidos

- a outras crianças na interação a pares.
- ii. Verificar se a forma como o adulto comunica influencia a comunicação e a participação da criança na interação, estudando o comportamento verbal do adulto e da criança.
  - iii. Estudar a associação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança.
  - iv. Averiguar a perspectiva dos profissionais de educação acerca da agência da criança em idade de creche.

### Participantes

Nesta pesquisa participaram 20 crianças, entre os 2 e os 3 anos, sem problemas de desenvolvimento, e 10 educadores/auxiliares, distribuídos por 10 díades adulto-criança e 10 díades criança-criança.

### Métodos

Cada díade foi filmada na *situação Tandem*, i.e., durante 15 minutos numa atividade livre com materiais pré-definidos, seguindo o protocolo original do Estudo Tandem (Brandes et al., 2015). Os materiais da caixa Tandem foram selecionados à priori pela equipa e adaptados à faixa etária das crianças. O estudo incluiu duas fases: na primeira fase, um adulto e uma criança foram filmados na situação Tandem. Na segunda fase, a criança participante na fase 1 repetiu a experiência, com outra criança.

Os participantes foram cotados nas tipologias Tandem (Fuertes, 2023, cf. tabela 1) em termos de participação, desafio e relação. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto e da criança participante nas duas fases, foi utilizada uma grelha baseada na investigação de Ladeiras e Fuertes (2018). A grelha contempla oito categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/ comentários negativos. O comportamento interativo da criança foi analisado através da escala de observação do comportamento da criança, criada no âmbito do estudo Tandem português de Ladeiras e Fuertes (2018). A escala é composta por vários itens, divididos por três categorias: participação, interação e cooperação.

**Tabela 1**

*Grelha das Tipologias Tandem*

		Tipologias Tandem	
Participação	Colaborativo	Colaborador ou Orientado para colaborar com a criança Parceiro ou Orientado para a parceria	
	Diretivo	Autoritário ou Orientado para regras e autocentrado Competitivo ou Orientado para a tarefa	
	Não diretivo	Permissivo/Guiado pela criança Distante ou Sem intencionalidade)	
Desafio	Desafiador	Relação	Caloroso/Muito positivo
	Instrutor		Negativo
	Pouco estimulante		Distante/Pouco Responsivo
			Sério positivo

### Principais resultados

Na nossa investigação não encontramos evidências da transferência do modelo do adulto a muitas das crianças desta idade. A maioria das crianças de 2/3 anos fez a sua atividade em paralelo com outra criança, embora, na primeira fase, a tenha desenvolvido em parceria ou em colaboração com um adulto. Colocamos duas hipóteses para a não evidência da transferência do modelo de participação e desafio do adulto para a criança: i) O modelo

de atuação dos familiares e as oportunidades de participação no espaço familiar ainda seja mais impactantes, nesta faixa etária, que os modelos pedagógicos dos profissionais de educação; ii) A criança, nesta faixa etária, age de forma aut centrada (evidente no jogo paralelo) e intelectualmente “egocêntrica” no sentido Piagetiano (i.e., não consegue integrar o ponto de vista do outro, dando preferência aos seus interesses e desejos). Assim, ao colaborar pouco, a transferência de modelos não ocorre. Possivelmente, é uma interação de fatores que importa continuar a estudar.

A nossa pesquisa indica que o adulto assumiu com maior frequência um modelo de participação colaborativo, desafiador e caloroso, incentivando o desenvolvimento potencial das crianças mais pequenas, embora os resultados não possam ser generalizados e devam ser lidos com cautela por ser tratar de uma investigação exploratória. Adicionalmente, verificamos que a sensibilidade verbal e não verbal do adulto, entendida como a capacidade de desafiar a criança, partindo dos seus interesses e opiniões, num clima de apoio baseado na empatia, pode abrir espaços de participação para as crianças mais novas.

Verificou-se uma pequena tendência para um modelo de participação autoritário/orientado para regras e aut centrado (4 em 10) na criança durante a interação a pares. Pensamos, uma vez mais, que esta questão possa estar ligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças desta idade. Encontrando-se no início daquele que Piaget (1964) referiu como período pré-operatório, a visão ainda egocêntrica que a criança tem da realidade, surge como uma “barreira” à criação de espaço de participação para o par. Surgem, assim, comportamentos aut centrados e de autoridade em relação à outra criança, procurando impor as suas ideias, escolha de materiais e ações.

Curiosamente, os resultados sugerem que em relação ao envolvimento o modelo do adulto pode influenciar a criança. Os dados indicam que um clima positivo de empatia, elogio, escuta ativa, boa disposição e responsividade transmitido pelo adulto na primeira fase do estudo se reflete nas díades entre pares onde o clima foi caloroso/muito positivo (4 em 10). A comunicação não verbal foi utilizada com frequência pelas crianças participantes. Na verdade, crianças que estabelecem relações positivas com os adultos desenvolvem uma imagem positiva de si próprias e, conseqüentemente, melhores relações com os seus pares (revisão em Farinha e Fuertes, 2018).

Analisando a qualidade comunicativa e interativa na díade criança-adulto e na díade criança- criança, verifica-se uma diminuição significativa da produção verbal na díade entre crianças. O modelo de aprendizagem socialmente mediada desenvolvido por Vygotsky “considera que as competências da criança se desenvolvem em cooperação com adultos e pares mais competentes, antes de serem interiorizadas e de passarem, assim, a fazer parte do mundo psicológico da criança” (Pinto, 2006, p.55). Esta questão remete-nos para a ideia de o adulto funcionar como um “desafiador” para a criança atingir o seu nível de desenvolvimento potencial.

### **Considerações finais**

A nossa pesquisa reforça a ideia, já referida em estudos Tandem anteriores, de que o adulto desempenha um papel fundamental nas interações com crianças pequenas, apresentando-se como um promotor do desenvolvimento potencial da criança em idade de creche. A sensibilidade do adulto na resposta “aos interesses, ações e opiniões da criança é fundamental para estimular interações positivas e recíprocas, bem como a participação das crianças” (Fuertes et al., 2022, p.5).

As crianças desta amostra, com 2 a 3 anos, tiveram no adulto uma referência para a sua ação, procurando-o com frequência para obter validação, pedir ajuda ou mostrar algo. Não temos dúvidas de que o profissional de creche surge para as crianças mais novas como um modelo social e pedagógico, sendo o adulto de referência em quem confiam quem elas vão procurar para validar as suas ações e partilhar as suas conquistas.

Uma vez que as crianças de 2-3 anos passam grande parte do seu dia-a-dia em contextos educativos, reconhecemos que os profissionais de educação devem contribuir para tornar a criança, progressivamente, mais autónoma e participativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## Referências

- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Osório, T., Veloso, C., Relvas, M., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M., (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 41–62.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German 'tandem study' on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 315-332.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II*, 125-147.
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018). Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 8(2), 47-74.
- Ferreira, A. S., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F. B., Relvas, M., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(2), 79-100.
- Fuertes, M., Almada, M., Braz, M. & Lopes, J. (2022). Interacting and communicating with children: an exploratory study about educators' behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30, 912-929.
- Ladeiras, A. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce*, 356-389.
- Piaget, J. (1964). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Pinto, A. I. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., & Fuertes, M. (2019). O percurso dos estudos tandem sobre o comportamento interativo e comunicativo de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 46-72.
- Vygotsky, L. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

# Projeto tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e a pares, em crianças em idade pré-escolar

Ana Rita Fanha Azevedo, Inês Morais, Carina Reis, Isabel Fernandes & Marina Fuertes

Escola Superior de Educação de Lisboa

[anaritaatm@gmail.com](mailto:anaritaatm@gmail.com)

## Resumo

Na idade pré-escolar a criança aprende sobre si e sobre o que a rodeia, através de experiências nos seus contextos de vida e com os seus interlocutores. Nessas interações, as crianças, imitam e recriam os modelos dos adultos e dos pares. Os estudos Tandem portugueses (2015, 2016, 2017, 2018 & 2022) indicam que a forma como o adulto interage e comunica influencia a ação e a participação da criança, corroborando a investigação, que refere, que as interações adulto-criança e entre pares, contribuem também para o desenvolvimento de modelos cooperativos e construtivos de conduta. *Será que a criança, quando assume o papel do adulto com outras crianças, replica o modelo de comportamento dos educadores e auxiliares?*

Para Gleitman et al. (2003), a aprendizagem decorre sobretudo da observação (teoria de aprendizagem social). Através da observação do comportamento de outros (pais, educadores, pares) a criança reproduz o que a adulto faz e, deste modo, aprende os modelos comportamentais desses adultos. Segundo Bandura, uma das formas de aprendizagem ocorre através da imitação ou da modelagem, uma vez que esta ocorre num contexto de interação social em que um individuo poderá modificar o seu comportamento como resultado das respostas dos outros (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.253).

Contudo nem todos os modelos são positivos. Bandura (1961), comprovou que modelos mais agressivos são mais facilmente interiorizados e replicados pelas crianças e que só à medida que as competências linguísticas se vão desenvolvendo é que a modelagem verbal é substituída pela modelagem comportamental (Bandura, 1971). Conclui-se, então, que reforço e modelagem proporcionam condições muito favoráveis para a modificação de comportamentos.

## Objetivos

Com o presente estudo, pretendeu-se investigar de que modo Educadores e Auxiliares poderão ser modelos para as crianças em idade pré-escolar, e perceber se esses modelos poderão ser orientadores e reproduzidos a partir de uma interação adulto/criança, para a interação entre crianças a pares, e em pequeno grupo. Durante uma atividade livre de construção pré-definida (em tempo e materiais) pretende-se: i) perceber o modelo de participação, desafio pedagógico e relacional do adulto com a criança; ii) verificar se a criança replica o modelo de participação, desafio pedagógico e relacional do adulto, com outras crianças em idade e em pequeno grupo; e iii) identificar as categorias dos comportamentos comunicativos dos adultos, na interação com as crianças, e quais destes comportamentos são replicados por estas na comunicação com outras crianças.

O presente estudo pretende contribuir, com os seus resultados, para a investigação científica e para a melhoria das práticas da Educação-de-Infância e Intervenção Precoce, nomeadamente no que diz respeito à importância do papel do adulto (Educador e Auxiliar), enquanto modelo de interação e participação, para as crianças e no respeito pelos direitos da criança, sobretudo no seu direito à participação e livre expressão enquanto sujeito e agente do próprio processo educativo.

### Participantes

Neste estudo participaram 40 crianças e 6 adultos. Das 40 crianças, 20 foram escolhidas para criança-participante (ou seja, para participarem no primeiro ciclo da experiência Tandem só com o adulto), e as restantes 20 crianças participaram no segundo momento da segunda fase (pequeno grupo). As crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, 18 eram do sexo feminino, 22 do sexo masculino e todas com desenvolvimento típico.

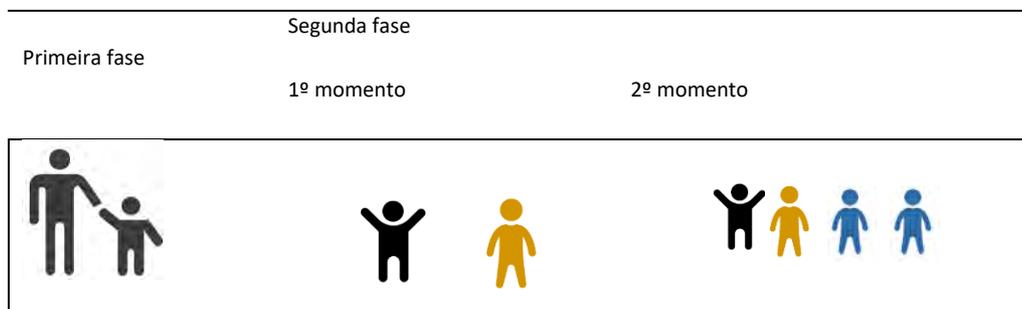
### Métodos

O procedimento para observar o comportamento adulto/criança, e a recolha de dados, foi realizado através da gravação vídeo de uma atividade de construção livre conjunta, durante 15 minutos, procurando perceber a transferência, ou não, dos modelos de participação, desafio pedagógico e relacional do adulto para a criança. A atividade, foi realizada em contexto de jardim-de-infância, com materiais adaptados do estudo TANDEM (Brandes et al., 2015).

Na primeira fase participaram quatro díades adulto/criança, individualmente. Foi disponibilizada, a caixa contendo os materiais, e um cronómetro para controlarem o tempo da atividade. Foram dadas instruções para que adulto e criança usufríssem do momento e construíssem um produto utilizando os diferentes materiais. Numa segunda fase, a atividade desenvolveu-se em dois momentos apenas com a participação de crianças. No primeiro momento, participaram quatro díades de crianças, emparelhadas com as quatro crianças que participaram na primeira fase (criança-participante 1), e quatro crianças que não ainda não tinham realizado a atividade (criança-participante 2). No segundo momento, participaram quatro pequenos grupos, de quatro crianças, emparelhados com as crianças-participantes 1 e 2, e duas crianças que ainda não tinham realizado a atividade. Procedeu-se, exatamente, como na primeira fase no que diz respeito às instruções, materiais e tempo.

Tabela 1

Organização dos participantes por fase do estudo Tandem



Díade adulto/criança 1	Díade criança1/criança2	Pequeno grupo (criança1+criança2+duas crianças)
------------------------	-------------------------	---

### Cotação e aferição de dados

A análise e classificação dos modelos de comportamentos foi cotada nas tipologias Tandem (Fuertes, 2023), que está organizada em três categorias de análise (cf. Tabela 6): i) Participação, ii) Desafio pedagógico e iii) Relação.

Tabela 2

Grelha das Tipologias Tandem

Tipologias Tandem		
Participação	Colaborativo	Colaborador ou Orientado para colaborar com a criança Parceiro ou Orientado para a parceria
	Diretivo	Autoritário ou Orientado para regras e auto-centrado Competitivo ou Orientado para a tarefa
	Não diretivo	Permissivo/Guiado pela criança Distante ou Sem intencionalidade)
Desafio	Desafiador	Relação
	Instrutor	
	Pouco estimulante	
		Caloroso/Muito positivo Negativo Distante/Pouco Responsivo Sério positivo

Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto e das crianças, foram utilizadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/estímulos, desaprovação/comentários negativos e foi acrescentado o item “pedidos” baseada na investigação de Ladeiras e colegas (2018).

### Discussão dos resultados

No que concerne aos resultados, podemos considerar que a maioria dos adultos assumiu um modelo de comportamento colaborativo de participação, relativamente ao desafio pedagógico, os Educadores tendem a adotar um modelo de comportamento desafiador perante a criança, enquanto os Auxiliares adotaram modelos de comportamento instrutores. Em termos relacionais, verifica-se que os adultos estão situados entre um modelo de comportamento caloroso/muito positivo e o sério/positivo.

As crianças, por sua vez, revelam na sua maioria, modelos de comportamento de participação sem intencionalidade, enquanto parceiros de interação são pouco estimulantes e em termos relacionais observam-se sobretudo comportamentos sério/positivo.

Em relação aos comportamentos comunicativos, parece-nos que o modelo de comunicação do adulto, é aquele que mais rapidamente é transferido para a criança e desta para outras crianças. Neste sentido, podemos

justificar esta afirmação com o desenvolvimento das crianças desta faixa etária e com a teoria de Bandura (1971) que refere que só à medida que as competências linguísticas se vão desenvolvendo é que a modelagem verbal é substituída pela modelagem comportamental.

Os resultados do nosso estudo sugerem que não se verifica transferência dos modelos do adulto em todos os casos ou sempre na mesma direção. Não obstante, encontram-se evidências de transferência de modelos e de comportamentos comunicativos.

#### **Limitações e sugestões para estudos futuros**

Com efeito, os resultados parecem desafiar-nos a pensar sobre a influência dos modelos dos diferentes adultos dos contextos de vida da criança. Nesse sentido, seria interessante estudar em simultâneo: pais, mães (ou cuidadores), auxiliares e educadores e verificar se a criança apreende modelos de participação, desafio pedagógico e de relação de algum dos adultos com quem interage, de qual, e de que forma o transfere.

**Palavras-chave:** Participação da criança, interação adulto/criança; interação entre crianças; modelos cooperativos; transferência de modelos.

#### **Referências:**

- Brandes, H., Andrä, M., M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does Gender make a difference? Results from the German 'Tandem Study' on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Education Research Journal*, 23, 315-332.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1961). Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63, 575-582).
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press. 4023VDD, 1-46.
- Gleitman, H., Reisberg, D. & Fridlund, A. (2003). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladeiras, A., Fernandes, I., Ferreira, A., Barroso, I., Veloso, C., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). *Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência tandem*. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGrawHill.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Fuertes, M. (2019) O Percurso dos Estudos Tandem Sobre o Comportamento Interativo e Comunicativo de Pais e Educadores em Tarefas Colaborativas. *Da Investigação às Práticas*, 9 (2), 46-72

# A percepção das famílias sobre os primeiros encontros com os profissionais de Intervenção Precoce na Infância

**Gabriela Alexandra da Silva Leite**

Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato

[gabriela.leite@aepel.org](mailto:gabriela.leite@aepel.org)

**Isabel Maria Tomázio Correia**

Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato & Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de setúbal

[itcorreia@gmail.com](mailto:itcorreia@gmail.com)

## Resumo

Atualmente, a participação e o envolvimento das famílias nos programas de Intervenção Precoce na Infância (IPI) são reconhecidos como uma componente essencial (Pinto & Serrano, 2015), pelo que é de extrema importância conhecer as percepções das famílias em todas as dinâmicas da intervenção. A presente comunicação apresenta um estudo desenvolvido no âmbito das práticas em IPI e pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre as percepções das famílias no que respeita aos primeiros encontros com os profissionais de Intervenção Precoce. Entende-se como primeiros encontros, todo o conjunto de procedimentos realizados pelos profissionais das Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI), nas primeiras abordagens à família após a entrada da criança no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), até à elaboração do Plano Individual de Intervenção Precoce na Infância da criança (PIIP). É nestes primeiros momentos que se dá início à identificação das expectativas e prioridades da família em relação à intervenção e esta é informada acerca da abordagem assumida pelos profissionais, bem como sobre o seu papel ao longo das práticas (Carvalho et al., 2018; McWilliam et al., 2003; McWilliam, 2012). Neste sentido, os primeiros contactos são de extrema importância, uma vez que é nestes momentos que se estabelecem as bases para uma relação de confiança e colaboração entre a família e o profissional. Segundo McWilliam (2012, p. 17), “Os primeiros contactos preparam o palco para o resto da experiência de intervenção precoce. Devem, portanto, ser feitos de uma forma centrada na família (não centrada na criança), enfatizando o apoio (não os serviços)”. Como objetivos específicos do estudo, procurámos: i) Identificar os aspetos mais valorizados pelas famílias nos primeiros encontros; ii) Desocultar as características dos profissionais de IPI mais valorizadas pelas famílias nos primeiros encontros; iii) Inferir o grau de satisfação das famílias sobre os primeiros encontros; iv) Compreender como as famílias se envolvem no processo de elaboração do PIIP. No que respeita à metodologia, esta caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de cariz exploratória, atendendo a que se procurou compreender a perspetiva dos participantes sobre os acontecimentos que os envolvem e, dessa forma, compreender como percebem a sua realidade (Bogdan & Biklen, 1994). Em relação aos procedimentos de recolha de informação, o estudo foi desenvolvido com a participação de seis encarregados de educação de crianças que são acompanhadas por uma Equipa Local de Intervenção Precoce do distrito de Setúbal. Para a recolha de informação, aplicámos um questionário às seis famílias participantes, com questões fechadas e abertas. Consideramos que foram criadas

todas as condições favoráveis à condução do nosso estudo de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável (Lima, 2006), assente em princípios de isenção, humildade, rigor, que “envolveu consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (Vasconcelos, 1997, p. 68). De salientar que asseguramos a privacidade dos participantes, tendo presente dois princípios fundamentais: o consentimento informado e o anonimato (Lima, 2006; Bogdan & Biklen, 1994). Ao analisar os dados sociodemográficos dos encarregados de educação, verificamos que a amostragem tem apenas participantes do género feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 45 anos. Em relação ao grau de parentesco com a criança, são todas mães, sendo que a maioria pertence a uma família monoparental (solteira, separada, viúva). Em relação à frequência de apoio da intervenção precoce, a maioria tem atendimento semanal (50%) e todas as crianças estão a ter apoio no contexto domiciliário. Todas apresentam atraso de desenvolvimento global. A análise interpretativa da informação recolhida, através de análise de conteúdo (Bardin, 2008), permitiu identificar os aspetos mais valorizados pelas famílias nos primeiros encontros, sendo que referiram a importância dos profissionais as escutarem; a disponibilidade para esclarecerem todas as suas dúvidas; a passagem de informações, estratégias e conselhos para serem aplicados no dia-a-dia com os seus filhos; a construção de um clima de confiança. No que respeita às características dos profissionais de IPI mais valorizadas pelas famílias nos primeiros encontros, sobressaíram traços identitários pessoais - bem-dispostos, disponíveis, flexíveis, simpáticos, sensíveis às necessidades, e desejos da família; e traços identitários profissionais - detentores de conhecimento, serem respeitadores das características de cada família, terem competências para gerir toda a situação e enfrentarem o problema para lidarem com os seus filhos e promoverem o seu desenvolvimento. Quanto ao grau de satisfação das famílias sobre os primeiros encontros com os profissionais de IPI, percecionamos que a maioria das famílias estava muito satisfeitas com a dinâmica dos primeiros encontros e mencionaram que foi criado um clima relacional muito positivo e que possibilitou a construção de alicerces para as dinâmicas futuras. Tal facto vem corroborar o que está mencionado no Guia para profissionais - Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância, uma vez que é referido que os primeiros encontros são uma extensão de partilha e recolha de informação, que mais tarde permite construir o PIIP (Carvalho et al., 2018). Quanto ao envolvimento das famílias na construção do PIIP, as famílias mencionaram que o documento espelhava as suas preocupações e necessidades e que caracterizava a família; contudo, uma das famílias referiu que a linguagem utilizada em alguns itens nem sempre era perceptível. Concluímos que as perceções das famílias relativamente aos primeiros encontros com os profissionais de IPI são muito positivas e estão em consonância com o que está preconizado no Guia para profissionais. De salientar ainda que cada família é única, tem a sua identidade, a sua cultura, os seus valores, as suas crenças, as suas dinâmicas, expectativas e objetivos diferentes para atingir. Se por um lado este estudo permite-nos melhorar as práticas dos profissionais da ELI onde o estudo se desenvolveu, por outro lado não podemos criar regras, nem modelos estáticos no trabalho de intervenção com as famílias, uma vez que estas são todas diferentes umas das outras. Conseguimos perceber onde precisam de mais atenção e o que esperam de nós, mas fazer disso um modelo para seguir, consistirá numa prática de intervenção inadequada.

Palavras-chave: Primeiros Encontros, Famílias, Profissionais de Intervenção Precoce na Infância

#### **Referências bibliográficas**

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. & Franco, V. (2018). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. (3ª ed.), ANIP.
- Lima, J. & J. Pacheco (orgs.) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (127- 159). Coleção Panorama. Porto Editora.

McWilliam, R.; Winton, Pamela J. & Crais, Elizabeth R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. 15 Coleção Educação Especial. Porto Editora.

McWilliam, R. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. 20 Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Pinto, M., & Serrano, A. (2015). Avaliação da participação das famílias no apoio prestado pelas equipas de intervenção precoce. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (11), 050-053. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.359>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto Editora.

Comunicações paralelas 3  
Sala 3



# Estudos de aula com professores do 1.º ciclo: contributos para o desenvolvimento do conhecimento didático da matemática

Alexandra Souza\* e Margarida Rodrigues\*\*

\*UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

\*\*CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[paralexandra@gmail.com](mailto:paralexandra@gmail.com)

[margaridar@eselx.ipl.pt](mailto:margaridar@eselx.ipl.pt)

## Introdução

Este artigo decorre de um projeto de investigação de doutoramento em curso, *O estudo de aula em Matemática e o desenvolvimento da gestão curricular no 1.º ciclo*, e tem por base estudos de aula que desenvolvemos com professores do 1.º ciclo. Assim, a partir das reflexões dos participantes sobre a dinâmica do processo e a implementação de práticas de ensino exploratório, pretendemos dar a conhecer as potencialidades dos estudos de aula no desenvolvimento profissional dos professores, em particular como é que o estudo de aula pode promover o desenvolvimento do conhecimento didático da Matemática dos professores envolvidos.

## Desenvolvimento do conhecimento didático através do estudo de aula

Com origem no Japão, o estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional de professores que tem vindo a ganhar popularidade em vários países, incluindo Portugal. É um processo de natureza colaborativa e reflexiva, assente na prática letiva e com foco nas aprendizagens dos alunos. O estudo de aula parte de uma questão relevante para as aprendizagens dos alunos, que os professores identificam para aprofundar, procurando formas mais eficazes de conduzir os alunos no processo de ensino e aprendizagem. A partir desta análise, o trabalho desenvolve-se com o estudo curricular do tópico matemático ou capacidade a desenvolver, levando à escolha da tarefa a propor. Depois, uma aula de investigação é preparada colaborativamente com o objetivo de desenvolver experiências de aprendizagem significativas adequadas às necessidades dos alunos. A aula é lecionada por um dos professores e observada pelos restantes e todos refletem em conjunto sobre a sua eficácia para a questão identificada. Estas etapas interrelacionadas – planificação, leção/observação e reflexão sobre a aula de investigação – são estruturantes para o estudo de aula e constituem um ciclo, podendo haver um único ou vários ciclos (Lewis et al., 2009). Em cada ciclo, os professores envolvidos têm oportunidades para aprofundarem questões relevantes em relação aos conteúdos de ensino, às orientações curriculares, aos processos de aprendizagem dos alunos e à dinâmica da sala de aula (Ponte et al., 2016), podendo incentivar a introdução de mudanças na prática letiva. Lewis e Tsuchida (1997), Lewis et al. (2009) e Ponte et al. (2016) mostram que a participação em estudos de aula propicia a partilha de ideias e troca de experiências sobre as aprendizagens dos alunos, fomentando discussões e reflexões que ajudam os professores a compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem dos alunos e a tomar decisões informadas, com vista à melhoria da eficácia do ensino. Esta participação coloca os professores no centro da atividade profissional e as partilhas e reflexões, sobre aspetos do conhecimento didático, podem impactar as suas crenças e conceções sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos e conduzir a mudanças refletidas nas práticas letivas. Assim, parece

relevante participar em vários ciclos de estudo de aula sucessivos, pois, além de reforçar a confiança dos participantes para introduzirem mudanças na sua prática letiva, permite que observem os resultados dessas mudanças (Ni Shuilleabhain & Seery, 2018).

Procurando manter a essência do estudo de aula, têm sido estudadas adaptações para a sua adequação aos contextos e cultura dos participantes (Ponte et al., 2016). Determinadas adaptações envolvem um processo de reformulação da aula de investigação que depois é lecionada por outro professor a outros alunos (Murata, 2011). Em Portugal, os estudos de aula privilegiam a abordagem exploratória (Ponte, 2005; Canavarro, 2011).

O estudo de aula promove uma orientação para a prática letiva e põe em evidência um dos aspetos do conhecimento profissional do professor, que segundo Ponte e Oliveira (2002) pode ser designado por conhecimento didático. Na perspetiva destes autores, o conhecimento didático inclui quatro vertentes: o conhecimento da Matemática, o conhecimento do currículo, o conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem e o conhecimento da prática letiva. O conhecimento da prática letiva, considerado o âmago do conhecimento didático, abarca todos os aspetos que respeitam à condução das aulas de matemática, desde as planificações à criação de uma cultura de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento e a regulação da comunicação e a avaliação das aprendizagens dos alunos e do ensino do próprio professor (Ponte & Oliveira, 2002).

Na organização do seu trabalho os professores usam o seu conhecimento profissional para tomar decisões sobre as experiências de aprendizagem a propor aos alunos, considerando as orientações curriculares, o contexto, as características destes e as suas experiências prévias. São estas ações que o professor desenvolve e em que mobiliza várias dimensões do seu conhecimento profissional, que correspondem à componente fundamental do processo de ensino. É também aqui que o estudo de aula pode contribuir para melhorar o ensino ao fomentar práticas de ensino que consideram os alunos no processo de aprendizagem como agentes ativos na construção do seu conhecimento, a partir do trabalho que realizam com tarefas ricas e desafiantes (Ponte, 2005). Esta ênfase na aprendizagem do aluno, que o estudo de aula promove, incentiva os professores a valorizarem práticas promotoras das aprendizagens matemáticas dos alunos, nas quais se incluem as práticas de ensino exploratório (Canavarro, 2011).

### **Metodologia**

A investigação insere-se no paradigma interpretativo e segue uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Os participantes são professores do 1.º ciclo que integraram estes estudos de aula e a primeira autora dinamizou os estudos de aula. Os dados foram recolhidos por observação participante com a elaboração de um diário de bordo, recolha documental e gravação áudio das sessões de trabalho e vídeo das aulas de investigação. Os dados foram analisados de forma dedutiva e indutiva, procurando identificar no discurso dos professores aspetos significativos sobre o desenvolvimento do seu conhecimento didático da Matemática, usando a categorização proposta por Ponte e Oliveira (2002) e sobre a dinâmica do processo e a implementação de práticas de ensino exploratório.

Observando que o estudo de aula era uma novidade para estes professores, considerámos importante que houvesse a possibilidade de cada um dos participantes, de forma voluntária, poder conduzir uma aula de investigação. Assim, foi necessário escolher uma questão para aprofundar que fosse relevante para a aprendizagem dos alunos e que, ao mesmo tempo, fosse transversal ao currículo, de modo a permitir mais do que um ciclo de estudo de aula. “Como desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas, a partir dos seus conhecimentos matemáticos” foi a questão escolhida para aprofundamento nos diferentes estudos de aula realizados. Tendo em conta a sua centralidade na Matemática, considerou-se um tema pertinente e abrangente para fazer várias aulas de investigação sobre diferentes tópicos, ou seja, mais do que um ciclo de planificação, leção/observação e reflexão.

Nos estudos que desenvolvemos houve a preocupação de privilegiar práticas de ensino exploratório. Também foi comum, depois da sessão de reflexão sobre a aula de investigação, os professores levarem à prática com outras turmas a tarefa escolhida. Por vezes, nesta sessão de reflexão, o grupo propunha o refinamento da tarefa e/ou do plano de aula, antes da tarefa ser levada à prática. Na sessão seguinte, estes professores partilhavam as suas experiências, destacando episódios que consideravam pertinentes e faziam um balanço final sobre as aprendizagens dos alunos.

## **Resultados**

Numa reflexão pós-aula de investigação, uma situação de erro foi alvo de análise profunda e consideraram-se duas situações distintas: o aprimoramento da tarefa para ser aplicada nas outras turmas e a realização de uma aula com material manipulável que permitisse consolidar o conceito de polígono. Na opinião de Sofia, uma professora do grupo, uma experiência manipulativa de construção de figuras planas ia ajudar a “consolidar o conceito de polígono” e permitia que os alunos progredissem nos conceitos de área e perímetro, sobretudo para “perceberem que com a mesma área podem construir várias figuras diferentes, que podem não ter o mesmo perímetro”. Esta reflexão conduziu a uma aula de investigação com tetraminós.

Os resultados mostram que os participantes desenvolveram trabalho colaborativo sobre o currículo, tarefas, planificação e condução de aulas numa abordagem exploratória e a reflexão sobre todo o processo, com foco nas aprendizagens dos alunos. Mostram ainda que as práticas de ensino exploratório podem favorecer a aprendizagem matemática dos alunos e o desenvolvimento das capacidades transversais. Esta investigação também evidencia que o estudo de aula contribuiu para aprendizagens dos professores envolvidos e que o conhecimento profissional do professor que foi mobilizado, sendo um conhecimento de natureza prática, assente na experiência e na reflexão sobre a experiência (Ponte & Oliveira, 2002), é dinâmico e evolui com a prática de ensino. Neste sentido, todo o trabalho que os professores realizaram em torno da preparação e condução de aulas no quadro do ensino exploratório promoveu o desenvolvimento de uma compreensão aprofundada dos conteúdos e incentivou-os a compreenderem as ideias dos alunos (Murata, 2011), contribuindo para que valorizassem mais a sua participação ativa numa perspetiva dialógica da construção do conhecimento (Ponte, 2005), acabando por ter repercussões no desenvolvimento do seu conhecimento didático. Este conhecimento didático que foi mobilizado na prática letiva está sempre presente na atividade de um professor nas suas quatro vertentes (Ponte & Oliveira, 2002), como um todo orgânico e integrado, ainda que possa ser chamado a intervir de diferentes formas nos diversos momentos. Como tal, todas as vertentes do conhecimento didático do professor se desenvolvem quando este participa num estudo de aula.

## **Conclusão**

Participar num estudo de aula proporciona oportunidades para os professores envolvidos aprenderem colaborativamente e refletirem sobre as potencialidades de uma abordagem exploratória no ensino da Matemática. Esta ênfase na prática coloca o professor como protagonista do seu processo de desenvolvimento, tornando-o o principal agente da sua formação. Assim, e sendo o estudo de aula um processo de desenvolvimento profissional ancorado na prática letiva e informado pelo conhecimento proveniente da investigação, consideramos que reúne as condições necessárias para apoiar os professores nesta tomada de decisões sobre a forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem, encorajando-os a inovar nas suas práticas letivas. Ao participarem num estudo de aula, os professores potenciam o desenvolvimento do seu conhecimento didático da Matemática.

## **Referências bibliográficas**

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Canavarro, A.P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.

Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285-304. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7>

Lewis, C. & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5), 313-331. <https://doi.org/10.1080/0268093970120502>

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. In L. C. Hart, A. S. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). New York, NY: Springer.

Ni Shuilleabhain, A. & Seery, A. (2018) Enacting curriculum reform through lesson study: a case study of mathematics teacher learning, *Professional Development in Education*, 44(2), 222-236. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280521>

Ponte, J.P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM.

Ponte, J.P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145–163.

Ponte, J.P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. *Bolema*, 30(56). <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a01>

**Palavras-chave:** Estudo de aula; Desenvolvimento profissional

# Reflexões de professoras de matemática participantes num estudo de aula

Filipa Faria\*, João Pedro da Ponte\* e Margarida Rodrigues\*\*

\*UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

\*\* CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

[filipa.faria@edu.ulisboa.pt](mailto:filipa.faria@edu.ulisboa.pt)

[jpponte@ie.ulisboa.pt](mailto:jpponte@ie.ulisboa.pt)

[margaridar@eselx.ipl.pt](mailto:margaridar@eselx.ipl.pt)

## Resumo

### Introdução

A formação contínua de professores de Matemática tem sido alvo de ampla investigação em Portugal. Recentemente, tem havido particular interesse em compreender os contributos do estudo de aula para o desenvolvimento profissional de professores. Estas investigações têm dado particular atenção ao trabalho realizado pelos professores durante as sessões do estudo de aula, com foco, por exemplo, nas tarefas, nos planos de aula, na discussão coletiva e na condução e discussão das aulas. No entanto, é necessário compreender melhor como é que o estudo de aula é entendido pelos professores participantes após a sua conclusão. Assim, o objetivo deste trabalho é compreender o contributo do estudo de aula para a formação de professores de matemática, considerando as vertentes do conhecimento didático presentes nas suas reflexões.

### O estudo de aula e o conhecimento profissional

O estudo de aula é um processo de desenvolvimento profissional, originário do Japão, cuja disseminação tem sido significativa em vários países europeus. Este processo é cíclico, sendo exemplo o modelo adotado por Fujii (2018), composto por cinco fases: definição de um objetivo, planeamento de uma aula de investigação, condução e observação dessa aula, discussão pós-aula e, por fim, reflexão retrospectiva. Em todas estas fases, os professores trabalham colaborativamente e num ambiente que se ambiciona reflexivo.

A nível nacional, a investigação tem identificado contributos deste processo para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores, nomeadamente no aprofundamento do conhecimento didático (Ponte et al., 2016; Gomes et al., 2023). Para Ponte e Oliveira (2002), o conhecimento didático considera quatro vertentes: (i) o conhecimento da Matemática escolar, (ii) do currículo, (iii) do aluno e dos seus processos de aprendizagem, e (iv) da prática letiva. Na vertente do conhecimento da Matemática, Ponte e Oliveira (2002) consideram a interpretação que o professor faz dos conceitos, procedimentos, formas de representação e possíveis conexões em cada conteúdo matemático. Já a vertente do conhecimento do currículo é a que permite ao professor identificar os objetivos de aprendizagem, sequenciar conteúdos e avaliar os alunos. A vertente do conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem inclui o reconhecimento, por parte do professor, dos modos e condições que potenciam a sua aprendizagem, considerando as suas dificuldades. Na última vertente, os autores consideram, por exemplo, a planificação de aulas, tarefas, organização do trabalho dos alunos, o desenvolvimento de competências como resolução de problemas e comunicação e, por fim, avaliação.

Importa ainda compreender que a prática letiva, considerada na dimensão do conhecimento didático de Ponte e Oliveira (2002) é umas das dimensões da prática profissional do professor. De acordo com Ponte e Serrazina (2004), além da prática letiva, os professores desenvolvem igualmente práticas profissionais na instituição e práticas de formação, nas quais se integram também a colaboração e reflexão. Em qualquer destas dimensões da prática profissional, é necessário que os professores possam refletir, visto que “cultivar hábitos de reflexão ponderada e sistemática pode ser a chave tanto para melhorar o seu ensino como para sustentar o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Stein & Smith, 2009, p. 1).

### **Metodologia**

Este estudo é qualitativo e recorre à análise de conteúdo (Bogdan & Biklen 1994). Para análise, é mobilizado o quadro de Ponte e Oliveira (2002), considerando a dimensão didática do conhecimento profissional de professores de Matemática. As participantes são quatro professoras do 2.º ciclo do ensino básico, com mais de vinte anos de serviço, tendo esta sido a sua primeira participação num estudo de aula, em 2022, num grupo composto por nove participantes. Este estudo de aula foi conduzido pela primeira autora, sendo fictício o nome de todas as professoras. Os dados são provenientes de recolha documental, através das reflexões finais e individuais escritas pelas professoras após a conclusão do estudo de aula. Analisámos as reflexões de Marta e Diana por terem sido as duas professoras que conduziram aulas de investigação, de Cristiana por ter evidenciado apreensão em relação ao estudo de aula na fase inicial e, ainda, de Ana por ter evidenciado uma participação bastante ativa. Durante a análise das reflexões, foram selecionados excertos que ilustrassem diferentes dimensões do conhecimento didático, entre as diferentes participantes, tratando-se assim de uma análise dedutiva. Por ser sido conduzido no contexto de Oficina de Formação Acreditada, foi disponibilizado previamente um guião de reflexão.

### **Resultados preliminares**

As tarefas desempenham um papel fulcral num ciclo de estudo de aula e este é um dos aspetos mencionados pelas professoras nas suas reflexões. Diana, por exemplo, refere o contributo deste trabalho para a sua prática letiva e o impacto de tarefas de diferentes tipos na aprendizagem dos alunos:

A análise das inúmeras tarefas, de acordo com os objetivos de aprendizagem em questão para os alunos foi fundamental para a mudança de paradigma das minhas aulas que comecei logo por ir alterando em sala de aula, mesmo antes da observação da aula .... Tinha o hábito de selecionar tarefas e contextualizá-las de forma a torná-las mais apelativas de forma que todos os alunos as conseguissem realizar sem grandes dificuldades ou, por outro lado, modificá-las de forma lúdica para que não se tornassem enfadonhas por repetição. Estas situações, reconheço que se tornam pouco interessantes e desafiadoras do ponto de vista do desenvolvimento do raciocínio matemático.

Diana reflete sobre o propósito da tarefa, considerando os objetivos de aprendizagem dos alunos, o que se enquadra na vertente do conhecimento do currículo. A ação de selecionar e adaptar tarefas, por sua vez, contribui para o conhecimento da prática letiva e o reconhecimento do que poderá ser potenciador do desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos, o que concorre para o conhecimento do aluno.

Também Marta reflete acerca do trabalho desenvolvido com as tarefas:

Tomei uma maior consciência de que as tarefas a propor aos alunos devem ter o propósito de os envolver na sua resolução, devem permitir que os alunos discutam e aprofundem conceitos matemáticos, façam conjecturas e apresentem as suas ideias e as fundamentem... Grande parte das vezes, as tarefas que proponho aos alunos incidem em fichas de trabalho que visam a repetição de procedimentos anteriormente explicados...

Neste recorte da sua reflexão final, à semelhança de Diana, Marta relaciona o impacto das suas decisões quanto às tarefas, que se insere no conhecimento da prática letiva, com a qualidade das aprendizagens dos alunos, que se insere no conhecimento do aluno e dos processos de aprendizagem.

Na sua reflexão final, também Cristiana reflete acerca das tarefas, agora para enaltecer o contributo do trabalho colaborativo na sua seleção e adaptação, especificando os aspetos que diferenciam o trabalho desenvolvido no estudo de aula comparativamente ao que considera que acontece nas escolas:

Só foi possível através do trabalho colaborativo. As sugestões de cada um dos elementos do grupo foi determinante a elaboração do documento [da tarefa]... Embora tenha existido um trabalho dinâmico e de colaboração entre todos os participantes, ele foi mais efetivo durante o período de discussão [pós-aula]... Nas escolas, embora exista a partilha de materiais, não existe todo o trabalho posterior, analisar o documento, alterar, aplicar e refletir e se necessário voltar a alterar.

Desta forma, Cristiana enaltece as relações que se estabelecem entre as práticas letivas, formativas e profissionais. A colaboração, que surge nas vertentes formativa e profissional, contribuiu para as decisões dos professores no que diz respeito à sua prática letiva.

A colaboração entre colegas esteve também bastante presente na reflexão de Diana, associada a uma mudança deliberada da sua prática letiva, movida pela observação e discussão da primeira aula de investigação, conduzida por Marta. Esta professora considerou que:

A observação e discussão após a observação da primeira aula permitiram-me estar mais confiante em relação à condução da segunda aula... permitindo explorar mais os comentários/observações matemáticas dos alunos e construir com eles o conhecimento pretendido.

Além da colaboração ter apoiado as decisões tomadas na vertente da sua prática profissional, de acordo com Diana, este foi um aspeto que contribuiu para o seu conhecimento acerca do aluno e dos processos de aprendizagem.

Também Ana, na perspetiva de professora que observou, mas não conduziu as aulas de investigação, reflete sobre o contributo desta observação para enriquecer a discussão pós-aula e, assim, conhecer também os alunos.

O nosso papel de “apenas” observadoras nestas aulas de investigação revelou-se fundamental neste processo do Estudo de Aula, pois tudo o que vimos e registámos foi explorado na sessão de “Discussão pós-aula”... Todos estes elementos nos levaram a corrigir as questões que tinham corrido menos bem: foram ajustados enunciados e melhorada a parte gráfica para que esta não induzisse em erro.

A observação das aulas por parte das restantes professoras que colaboraram na sua planificação, como Ana, foi considerado fundamental por esta professora para readaptar aspetos da tarefa, o que se prende com a prática letiva, mas considerando possíveis interpretações dos alunos aos enunciados, por exemplo, o que contribuiu para o seu conhecimento acerca do aluno.

Ainda na sua reflexão, Diana menciona o impacto da elaboração de uma planificação detalhada na sua prática letiva em sala de aula. Considera que já organizava as suas aulas em momentos de introdução, trabalho autónomo e discussão coletiva, mas, no entanto, “não o realizava com a mesma intuição, empenho e detalhe, sendo o resultado final muito aquém do pretendido... A planificação detalhada... permite uma maior segurança na condução das aulas”. Assim, a planificação detalhada é referida como um aspeto que apoiou o conhecimento de Diana acerca do conhecimento do aluno e este, por sua vez, de ponto de partida para a sua prática letiva.

Também Marta reflete acerca do contributo do estudo de aula para a criação de um ambiente em sala propício ao desenvolvimento de competências profissionais. Acerca comunicação, considera que a antecipação de diferentes estratégias “permitiu verificar que diferentes formas de comunicar um resultado podem ser corretas ou ter informação a valorizar pelo professor”. Assim, evidencia um conhecimento do currículo e da prática letiva, nomeadamente da comunicação enquanto competência transversal. Marta referiu ainda que os “estudos de aula possibilitam que seja feita uma abordagem exploratória promotora da participação dos alunos, cabe ao professor dar-lhes a oportunidade para que essa participação seja feita com qualidade”, o que revela uma articulação entre o seu conhecimento da prática letiva e o conhecimento do aluno.

### Conclusão

Nas reflexões finais individuais das professoras, identificou-se o contributo do trabalho realizado a partir das tarefas, seja do ponto de vista do conhecimento profissional do professor ou do ponto de vista da aprendizagem do aluno (tal como em Gomes et al., 2023). Por este motivo, a vertente do conhecimento sobre a prática letiva destacou-se ao longo das reflexões, destacando-se também por ser uma vertente fortemente influenciada pela colaboração entre pares, tal como identificado pelas professoras. A colaboração, apoiada pela exploração das tarefas e pela observação da atividade matemática dos alunos em sala de aula (Stein & Smith, 2009), é também referida pelas professoras, mostrando um desenvolvimento do conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem. As reflexões finais e individuais evidenciam que o estudo de aula é entendido pelas professoras participantes como um processo que fomenta mudanças na sua prática letiva. Desta forma, estes resultados contribuem para ilustrar que o estudo de aula é um processo promissor para o desenvolvimento do conhecimento profissional de professores, nomeadamente o conhecimento didático, e é propício à articulação entre as práticas letiva, profissional e de formação. Todavia, uma possível limitação deste estudo é a disponibilização de um guião de reflexão às professoras. Sendo estes resultados preliminares, para dar resposta ao objetivo procurar-se-á ainda compreender se diferentes envolvimento durante o estudo de aula, tal como de Cristiana que inicia o processo com apreensão ou de Ana que se mantém bastante envolvida, contribui para o desenvolvimento de determinadas dimensões do conhecimento didático.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estudo de Aula; Educação Matemática; Reflexão

### Referências

- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Trad.M. J. Alvares, S. B. dos Santos e T. M. Baptista). Porto Editora.
- Fujii, T. (2018). Lesson study and teaching mathematics through problem solving: The two wheels of a cart. In M. Quaresma, C. Winslow, S. Clivaz, J.P. Ponte, A. Ní Shúilleabháin, & A. Takahashi (Eds.), *Mathematics lesson study around the world* (pp. 1–21). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7>
- Gomes, P., Quaresma, M., & Ponte, J.P. (2023). Conhecimento sobre tarefas e sobre os alunos num estudo de aula com professoras de matemática. *Educación matemática*, 35(1), (pp. 113–141).
- Ponte, J.P., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30 (pp. 868–891).
- Ponte, J.P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, (pp. 145–163).
- Ponte, J.P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), (pp. 51–74).
- Stein, M., & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão. *Educação e Matemática*, 105, (pp. 22–28).

# Uso de estratégias de cálculo mental por alunos do 1.º ciclo na resolução de problemas em Matemática

Joana Vicente dos Santos<sup>1</sup>

Neusa Branco<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

<sup>2</sup> Polo de Investigação Literacia Digital e Inclusão Social-CIAC, UAlgarve, Portugal

[19020073@ese.ipsantarem.pt](mailto:19020073@ese.ipsantarem.pt); [neusa.branco@ese.ipsantarem.pt](mailto:neusa.branco@ese.ipsantarem.pt)

## Resumo

Com o surgimento das novas aprendizagens essenciais, em 2021, o cálculo mental ganhou grande destaque no currículo português, desde o 1.º ano de escolaridade. Este documento aponta para um desenvolvimento do cálculo mental de forma progressiva, iniciando-se nos primeiros dias de escola, numa perspetiva de evolução, ampliando-se as estratégias de cálculo utilizadas e o campo numérico (Canavarro et al., 2021). Assim, torna-se relevante estudar as estratégias de cálculo mental utilizadas pelos alunos do 1.º ciclo, em particular no contexto de resolução de problemas matemáticos. Assim, este trabalho foca-se na pesquisa realizada com alunos de 3.º ano de escolaridade com a seguinte questão de investigação: Que estratégias de cálculo mental mobilizam os alunos na resolução de problemas de adição e subtração no âmbito de uma sequência de ensino que promove o registo de estratégias recorrendo a múltiplas representações?.

Por vezes, o conceito de cálculo mental é associado apenas ao cálculo rápido e exato, podendo dizer-se, assim, que a sua utilização depende da memorização de cálculos e factos numéricos. Contudo, associar o cálculo mental apenas ao cálculo exato é redutor, uma vez que as estratégias de cálculo mental podem ser também usadas para chegar a valores aproximados, que não devem ser menos valorizados do que os exatos (Baumgartel & Possamai, 2020). É de salientar, ainda, que o cálculo mental gera familiaridade com os números e potencia a capacidade de reconhecer e comparar grandezas, formular estimativas e criticar resultados.

As novas aprendizagens essenciais para o 3.º ano (Canavarro et al., 2021), como foi referido, destacam o papel do cálculo mental na aprendizagem da Matemática. O documento curricular promove a compreensão e uso com fluência de estratégias de cálculo mental diversificadas por parte dos alunos. A aprendizagem e fluência no cálculo deve ter por base uma compreensão dos conceitos (NCTM, 2014). O trabalho com o cálculo mental pode ter apoio de registos escritos, usando representações múltiplas, nomeadamente através da representação na reta numérica e da representação horizontal do cálculo. Ainda de acordo com as aprendizagens essenciais, é necessário representar de forma eficaz as estratégias de cálculo mental mobilizadas e, por isso, as representações foram um ponto importante neste trabalho.

O cálculo mental realça a importância das propriedades das operações e deve ter um lugar primordial desde o primeiro ano, antecedendo a introdução dos algoritmos. Também, as orientações curriculares evidenciam o conhecimento das propriedades das operações e destacam ainda a importância de os alunos saberem factos básicos das operações para realizar cálculo mental. Os alunos devem ainda ser capazes de comparar e apreciar

a eficácia de diferentes estratégias de cálculo mental. Para tal o professor deve promover o uso de diferentes estratégias e permitir que os alunos explorem “estratégias de cálculo mental que envolvam a partição, a compensação, a decomposição decimal, o recurso aos factos básicos e às propriedades das operações, nomeadamente à distributiva da multiplicação em relação à adição/subtração” (Canavarro et al., 2021, p. 26).

Uma possibilidade para o desenvolvimento do cálculo mental é o contexto de resolução de problemas. Relativamente à resolução de problemas esta pode ser entendida como “o principal meio de ensino e aprendizagem da matemática” (Kilpatrick, 2014, p. 5). De acordo com o mesmo autor, no ensino da matemática têm de existir problemas rotineiros e não rotineiros de forma que os alunos ganhem experiência na formulação e resolução de problemas. No primeiro ciclo, a resolução de problemas deve ser uma constante e deve apoiar a abordagem aos conhecimentos matemáticos e oferecer oportunidades para a aplicação dos mesmos. O cálculo mental pode auxiliar na resolução de alguns problemas, uma vez que, os alunos conseguem realizar o tratamento de dados, estabelecer relações entre eles e antecipar, controlar e verificar resultados, produzindo resultados numéricos sem a necessidade de utilizar unicamente um algoritmo.

O presente estudo foi realizado com uma turma do 3.º ano composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. O estudo assume um carácter qualitativo, uma vez que pretende descrever de modo aprofundado, compreender e interpretar um dado fenómeno, focando-se neste caso, na utilização de estratégias de cálculo mental na resolução de problemas. O estudo segue um *design* de *teaching experiment*, partindo da observação dos alunos para criar uma sequência de aprendizagem envolvendo a resolução de problemas e melhorar as suas estratégias de cálculos mental, permitindo experimentar, rever e melhorar um modelo de ensino ao longo da experiência (Cobb et al., 2003).

No que respeita à adição e subtração, que são focadas nesta comunicação, a professora estagiária, primeira autora desta comunicação, explorou com os alunos as estratégias de cálculo mental elencadas nas aprendizagens essenciais, através da realização de diversas tarefas pelos alunos. Posteriormente, a professora estagiária propôs a realização de quatro problemas, dois com contexto de adição (Problemas I e II) e outros dois com contexto de subtração (Problemas III e IV), realizados em diferentes dias. Nestes dois momentos de recolha de dados participaram 18 alunos. A partir da análise das resoluções do problema I e III e da discussão coletiva das produções dos alunos, define-se e planeia-se o trabalho com os problemas II e IV. Os dados são recolhidos por observação participante e registos escritos dos alunos. A análise foca-se na identificação das estratégias de cálculo usadas pelos alunos para a operação da adição e da subtração. Neste resumo, são focados os principais resultados do trabalho dos alunos nos problemas I e II, que visam apoiar o momento de trabalho seguinte, com os problemas II e IV.

O problema I (Figura 3) envolve a adição de três parcelas para chegar ao total de embalagens recolhidas no projeto.

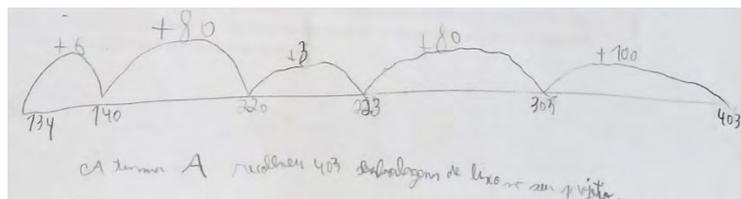
Figura 1. Problema I, 3.º ano de escolaridade.

- 
- 1) Há 3 anos, a turma A começou um projeto de recolha de bens alimentares. Todos os anos, há um dia em que a turma faz uma angariação de produtos alimentares. No primeiro ano recolheram 134 embalagens. No segundo ano, a recolha juntou 86 embalagens de comida e no terceiro ano 183 embalagens. Quantas embalagens de comida a turma A já recolheu no seu projeto?
- 

Neste problema, a resolução apresentada por sete alunos não permitiu identificar a estratégia de cálculo utilizada. Contudo, indicaram a operação de adição e obtiveram o resultado correto. Cinco alunos resolveram o problema utilizando a representação na reta numérica da sua estratégia de cálculo mental. Desses, três não concluíram os cálculos e os restantes dois conseguiram resolver corretamente o problema (Figura 2). Começaram por adicionar a 134 o 86 e depois o 183, fazendo a decomposição decimal das duas parcelas,

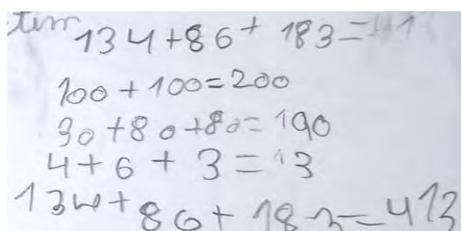
evidenciando um sentido de acrescentar. Adiciona primeiro as unidades para obter um número múltiplo de 10 e depois adiciona as dezenas. Em seguida adiciona as unidades, depois dezenas e por fim centenas.

Figura 2. Exemplo de duas resoluções corretas, utilizando a mesma estratégia de cálculo mental.



Cinco alunos utilizaram a estratégia da decomposição dos números e das somas parciais. Contudo, dois não concluíram a tarefa e um não conseguiu mobilizar corretamente a estratégia de cálculo mental. Dois concluíram a estratégia, mas com erros de cálculo, por exemplo na adição das somas parciais ( $200 + 190 + 13$ ) (Figura 3). O aluno evidencia o sentido de juntar, adicionando as parcelas da decomposição decimal.

Figura 3. Exemplo de duas resoluções utilizando a mesma estratégia de cálculo mental, mas com erro no cálculo do total



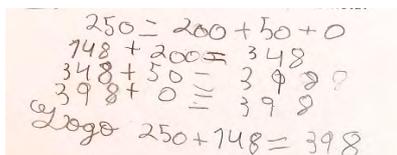
O problema III (Figura 4) foi o primeiro de subtração a ser trabalhado, apresentando um significado de completar.

Figura 4. Problema III, 3.º ano de escolaridade.

- 
- 3) O João tem uma caderneta de cromos e até já tem alguns cromos, mas queria saber quantos lhe faltam para terminar a caderneta. A caderneta completa tem 250 cromos e o João já tem 148 cromos. Quantos faltam para terminar a caderneta?
- 

Neste problema de subtração conseguimos perceber que, apesar dos alunos evidenciarem já uma maior facilidade no cálculo, manifestaram uma maior dificuldade na interpretação do problema. Cinco alunos não chegaram à solução por terem interpretado erradamente o problema, realizando uma adição com os valores dados, como mostra a resolução da Figura 5, ou por não conseguirem mobilizar corretamente a estratégia de cálculo mental.

Figura 5. Resolução de um aluno que não conseguiu interpretar o problema de forma correta



Os alunos que resolveram corretamente atribuíram o significado à subtração de completar ou de retirar, como evidenciam os resultados seguintes. Três alunos subtraíram completando, recorrendo ao seu conhecimento de factos básicos, como exemplifica a resolução da Figura 6. Nove alunos retiraram 148 a 250, utilizando a estratégia de decompor o subtrativo e ir subtraindo por partes, mas apenas quatro chegaram à resposta correta. Um dos alunos começou por retirar as centenas, depois as dezenas e depois as unidades (Figura 7).

Figura 6. Resolução de um aluno utilizando a estratégia subtrair completando.

$$148 + 2 = 150$$

$$150 + 100 = 250$$

$$100 + 2 = 102$$

faltam 102 cêntimos

Figura 7. Resolução de um aluno utilizando a estratégia decompor o subtrativo.

$$148 = 100 + 40 + 8$$

$$250 - 100 = 150$$

$$150 - 40 = 110$$

$$110 - 8 = 102$$

faltam 102 cêntimos para completar a caderneta

Um dos aspetos que mais se evidencia neste primeiro ciclo de intervenção é a importância da interpretação dos problemas pelos alunos. Os alunos revelam maior facilidade nos contextos de adição do que nos de subtração. Contudo, revelaram já melhorias na realização de estratégias de cálculo mental, tendo maior sucesso na obtenção da solução para o problema. Esse aspeto deve ser integrado no momento de introdução do problema sem que o professor reduza o nível cognitivo do mesmo ou dê indicações sobre a sua resolução, bem como no momento de discussão coletiva, contribuindo para a melhoria futura da interpretação dos problemas e identificação da informação essencial para a sua resolução. Os resultados evidenciam que no problema do contexto de adição os alunos têm preferência em recorrer à reta numérica para apoiar estratégias de cálculo mental, o que se pode dever ao facto de a usarem desde o 1.º ano de escolaridade. Contudo, verifica-se ainda a necessidade de reforço de compreensão dos números e de relações entre os números para que as estratégias de cálculo mental possam emergir em diversos momentos do cálculo. Alguns alunos usam estratégias de cálculo de decomposição decimal para obter somas parciais, mas erram nesses cálculos. Para a obtenção das somas corretas poderiam recorrer a outras estratégias de cálculo. A partir da resolução destes primeiros problemas, de adição e de subtração, evidencia-se a importância de ser dada continuidade ao trabalho com a resolução de problemas e o uso de estratégias de cálculo mental, o que foi considerado na experiência de ensino, procurando contribuir para a melhoria da aprendizagem matemática dos alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Cálculo mental; Matemática; Resolução de problemas.

#### Referências bibliográficas

- Baumgartel, P., & Possamai, J. P. (2020). Jogo didático e o desenvolvimento do cálculo mental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 11(3), 465-485. <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2694/1449>
- Canavarro, A.P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, G. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática no Ensino Básico*. ME-DGE. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aprendizagens-essenciais-de-matematica>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Kilpatrick, J. (2014). Como vamos de resolução de problemas? Uma conversa escrita com Jeremy Kilpatrick. *Educação e Matemática*, 130, 3-9. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2235/3038>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2017). *Princípios para a ação* (tradução do original de 2014). Associação de Professores de Matemática.

# Coelhos e galinhas - um estudo de aula no 1.º CEB

## <sup>1</sup>Gorete Fonseca

Agrupamento de Escolas da Lourinhã & UIDEF do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

mgfonseca@edu.ulisboa.pt

## <sup>2</sup>Fátima Alexandrino

Agrupamento de Escolas da Lourinhã

fatima.alexandrino@aelourinha.pt

### 1. Introdução

A presente comunicação foca-se num estudo de aula (EA) desenvolvido na área da Matemática, cujo tópico incidiu na resolução de problemas. Tem como objetivo apresentar as aprendizagens evidenciadas, no âmbito do conhecimento didático, por cinco docentes do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) a lecionar o primeiro ano de escolaridade, quando planeiam, conduzem e refletem sobre o momento da discussão coletiva, pelos alunos, a partir de uma tarefa exploratória. Para isso, socorremo-nos de alguns episódios referentes às sessões de reflexão que ocorreram após a lecionação das quatro aulas de investigação quando as docentes refletiram sobre a condução dos momentos da discussão coletiva cujo objetivo principal era levar os alunos a descobrir a existência de diferentes soluções para o mesmo problema.

### 2. O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional

O EA é um processo formativo centrado na prática letiva de um grupo de professores que trabalham colaborativamente com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos num determinado tópico. Pelas suas potencialidades no desenvolvimento profissional docente e pelas aprendizagens significativas no domínio do conhecimento didático (Ponte, 2012) que proporcionam aos seus participantes, o EA tem vindo a merecer grande atenção por parte de diversos países, incluindo Portugal. Originário do Japão, tem como foco principal a promoção das aprendizagens dos alunos, sendo constituído por quatro fases: definição da questão a investigar, trabalho preparatório e planificação da(s) aula(s) de investigação, lecionação e observação dessa(s) aula(s) e reflexão pós-aula. Em conjunto, os docentes começam por identificar as principais dificuldades dos alunos, “definem objetivos em função do que é esperado no currículo, formulam estratégias de ensino baseadas na sua experiência e no conhecimento científico, elaboram ou adaptam tarefas e materiais e planificam detalhadamente uma aula que é lecionada por um professor” (Fonseca & Ponte, 2022a, p.3). A aula é observada pelos restantes docentes que vão tirando notas sendo, posteriormente, objeto de reflexão aprofundada. A discussão gerada sobre o desempenho dos alunos, a par da problematização da própria prática e dos conteúdos que ensinam, contribui para que os docentes aprofundem o seu conhecimento matemático didático (Bezerra, 2017; Fonseca & Ponte, 2022a, 2022b) em vários domínios.

## 2. Metodologia

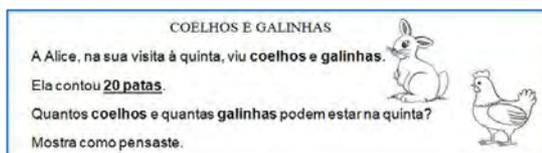
A investigação segue uma metodologia qualitativa e interpretativa e resulta da realização de um EA no 1.º CEB, no domínio da Matemática. Participaram no estudo cinco docentes: Ana, Sofia, Eva, Sara e Clara (pseudónimos) e Gorete com o papel de participante e facilitadora. Com exceção de Clara, todas as docentes eram titulares de turma lecionando o 1.º ano de escolaridade em quatro escolas da rede do Agrupamento. A experiência profissional das participantes varia entre os 14 e os 38 anos. Até esse momento, apenas Clara tinha participado em EA anteriores. O EA teve um total de doze sessões (Sn) com a duração de 2h por sessão.

A recolha de dados foi feita por observação participante com a elaboração de um diário de bordo e a gravação áudio das sessões. As gravações foram transcritas e realizada uma análise indutiva seguindo os procedimentos sustentados por Amado (2013) e Bardin (2002), de modo a identificar as aprendizagens particularmente relevantes pelas participantes no domínio do conhecimento didático, especificamente no que diz respeito ao conhecimento da prática letiva e ao conhecimento do aluno e do processo de aprendizagem (Ponte, 2012).

## 3. O estudo de aula: principais resultados

**Tarefa da aula de investigação.** Após a análise e discussão de diferentes exemplos de tarefas sobre o tópico selecionado - resolução de problemas -, as participantes optaram por selecionar uma tarefa do manual de Matemática adotado (PLIM!) que seria realizada a pares, procedendo às alterações necessárias no que diz respeito ao aspeto gráfico e ao texto a apresentar no enunciado (Figura 1).

Figura 1 - Enunciado da tarefa



Selecionado o material manipulável a utilizar, planificou-se a sequência da aula, anteciparam-se as dificuldades dos alunos delineando possíveis estratégias para as superar e orquestrou-se o modo de conduzir a discussão coletiva quando os alunos fossem chamados para apresentar o seu trabalho. Uma vez que o objetivo era levar os alunos a vivenciar a existência de problemas com mais do que uma solução (situação ainda não explorada até ao momento), o grupo decidiu criar uma tabela que seria projetada no quadro branco, de modo a registar as soluções encontradas pelos alunos, no momento da discussão coletiva. A professora começaria por chamar os pares de alunos que tivessem respostas corretas, e, se possível, de forma sequencial: um coelho e oito galinhas, dois coelhos e seis galinhas, três coelhos e quatro galinhas, quatro coelhos e duas galinhas, registando-as na tabela projetada.

Só seriam chamados pares com a mesma solução se tivessem estratégias diferentes e significativas. No caso de haver pares com uma não-solução seriam chamados a apresentá-la e seriam levados a perceber o porquê de ser uma não-solução. Na eventualidade de, após todas as apresentações, ainda não terem surgido todas as soluções, a professora questionaria: “Será que há mais soluções?”. Reorganizaria os dados da tabela e conduziria os alunos a identificar eventuais soluções em falta. A professora terminaria chamando a atenção para a existência de situações com mais do que uma solução.

### ***Aulas de investigação – conhecimento gerado***

*Primeira aula de investigação.* A aula de investigação foi conduzida por Eva, na própria turma, respeitando o planeamento inicial. No momento de reflexão, após a aula, e com base: (a) nas notas de campo recolhidas durante a aula de investigação, (b) nas hipóteses levantadas e (c) nos objetivos do plano de aula, as participantes refletiram sobre o trabalho desenvolvido. A maioria do diálogo centrou-se no modo como foi conduzido o momento da discussão coletiva por ter sido evidente a dificuldade manifestada, pela maioria dos alunos, na compreensão de alguns conceitos, nomeadamente a confusão entre o número de patas e o número de conjuntos e a dificuldade em associar o animal ao número de patas. A reflexão incidiu ainda sobre como a professora poderia (i) apoiar os pares de forma mais eficaz no momento do trabalho autónomo ajudando-os a associar os grupos/conjuntos de patas à quantidade de coelhos e de galinhas e (ii) melhorar a forma de registo das soluções e das estratégias no quadro branco. Os momentos de partilha foram particularmente ricos pelo grau de reflexão gerado.

Assim, e como propostas de melhoria da aula de investigação seguinte decidiu-se que (i) seriam usadas tampas como material manipulável em vez de palhinhas pelo facto de ter sido evidente a dificuldade dos alunos em trabalhar com esse material na formação dos conjuntos (as palhinhas rolavam no tampo da mesa); (ii) quando a professora passasse pelos pares deveria questioná-los e orientá-los para que fosse clara a associação entre o número de patas e o animal de modo a garantir que os pares percebessem que, por exemplo, duas tampas representavam duas patas de uma galinha; (iii) seria dada a folha para registo das soluções depois da discussão coletiva para não influenciar os alunos; (iv) depois de apresentadas as quatro soluções, os alunos seriam questionados sobre se haveria alguma forma de organizar os dados, por exemplo, começando pelo número mínimo de coelhos. Organizadas as soluções a professora deveria questionar os alunos sobre a possibilidade de Alice ter visto 5 coelhos, levando-os a constatar o porquê de não ser possível haver mais do que quatro soluções para a tarefa.

*Segunda aula de investigação.* Sofia teve a oportunidade de lecionar, na sua turma, a segunda aula de investigação com as alterações propostas ao plano. No momento de reflexão após a aula, reconhecendo-se algumas melhorias no modo como as crianças se apropriaram dos conceitos, continuava a ser evidente a dificuldade manifestada pelos alunos em perceber a que correspondiam todos os números. Para além disso, ainda não era claro o porquê de a tarefa ter quatro soluções e não poder ter mais. Reconheceu-se igualmente a dificuldade dos alunos em apresentar/justificar os resultados a que chegaram quando eram chamados ao quadro. Não só pela falta de vocabulário argumentativo, mas também porque não tinham consigo material manipulável que os pudesse ajudar nessa tarefa oral. Em função das evidências, foram introduzidas alterações suplementares ao plano de aula: (i) a professora deveria passar pelas mesas dos pares, questionando-os sobre o que representavam as tampas, mas desenharia a delimitação dos conjuntos na mesa, com lápis, tornando mais fácil para os alunos perceber que um conjunto de quatro tampas correspondia a um coelho, por exemplo, e que deveriam contar o número de conjuntos de galinhas e de coelhos para dar a resposta na tarefa; (ii) quando os alunos fossem ao quadro para explicar a sua solução teriam a ajuda de ímanes para formar os conjuntos ajudando-os a estruturar o pensamento e a comunicar os seus resultados à turma.

*Terceira aula de investigação.* Eva lecionou a terceira aula na sua turma seguindo o plano com as alterações suplementares adicionadas. As melhorias foram evidentes mas continuavam a ser insuficientes para gerar as aprendizagens plenas esperadas. No momento da reflexão pós aula, e, novamente, em função das necessidades identificadas, foram definidas mais alterações ao plano de aula: (i) no momento da apresentação da tarefa, e com as imagens do coelho e da galinha projetada, os alunos seriam questionados sobre o número de patas de cada animal de modo mais incisivo; (ii) a professora daria um exemplo de uma possível solução, mas com quantidades exageradas, de modo a levar os alunos a perceber que não seria possível a Alice ter visto 20 coelhos e 15 galinhas, por exemplo; (iii) selecionar de forma mais eficaz os pares que iniciariam a

discussão; (iv) no final da discussão coletiva, e apresentadas todas as soluções, seria retomada a questão feita inicialmente na tarefa de modo a que os alunos percebessem o porquê de existirem 4 soluções: “A Alice pode ter visto 1 coelho e 8 galinhas; A Alice pode ter visto 2 coelhos e 6 galinhas; ...”; (v) questionar os alunos sobre qual a solução em que a Alice viu mais / menos animais de modo a tornar claro o que representava cada uma das quantidades.

*Quarta aula de investigação.* Sara conduziu a quarta aula de investigação na sua turma integrando as melhorias definidas. Na reflexão pós-aula foi evidente a satisfação das professoras pelos resultados obtidos/demonstrados pelos alunos nas diferentes fases da aula, evidenciando terem desenvolvido as aprendizagens esperadas.

#### 4. Conclusão

À semelhança de outras investigações (Fonseca & Ponte, 2022a, 2022b), EA confirmou o seu potencial no desenvolvimento profissional dos docentes contribuindo significativamente para a construção do conhecimento em vários domínios, nomeadamente sobre a prática letiva, sobre o processo de aprendizagem do aluno em contexto de sala de aula e no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Os momentos em que os professores prepararam o modo de conduzir a discussão coletiva, antecipando as possíveis dificuldades dos alunos, definindo estratégias para as ultrapassar e prevendo as estratégias de resolução que poderão apresentar, constituíram-se aprendizagens significativas promotoras do conhecimento didático. Para além disso, os momentos pós-aula em que refletiram sobre o desempenho dos alunos em função das aprendizagens esperadas mostraram-se uma oportunidade para refletir sobre a própria prática, construindo e aprofundando o conhecimento didático. A possibilidade de discutir e de colocar em prática na aula de investigação seguinte as melhorias definidas nos momentos de reflexão pós-aula contribuiu para a compreensão da importância de planificar com uma intencionalidade pedagógica bem definida.

**Palavras-chave:** Estudo de aula. Desenvolvimento profissional. Conhecimento didático. Resolução de problemas.

#### 5. Referências

- Amado, J. (Ed.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Univ. de Coimbra.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições Setenta.
- Bezerra, R. (2017). *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da lesson study*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente / SP.
- Fonseca, G., & Ponte, J. P. (2022a). Estudos de aula com professores que ensinam Matemática nos primeiros anos em Portugal. *Educação Matemática Em Revista - RS*, 1(23). <https://doi.org/10.37001/EMR-RS.v.2.n.23.2022.p.113-121>
- Fonseca, G. & da Ponte, J. P. (2022b). O estudo de aula no desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino da matemática de professores do 1.º ciclo. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 25(2), 223-246, <https://doi.org/10.12802/relime.22.2524>
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp.83-98). Graó.

Comunicações paralelas 3  
Sala 4



# Integração do Estudo de Aula na formação inicial: algumas considerações

**Paulo Maurício**

**Bianor Valente**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

[paulom@eselx.ipl.pt](mailto:paulom@eselx.ipl.pt)

[bianorv@eselx.ipl.pt](mailto:bianorv@eselx.ipl.pt)

## Resumo

O desenho dos programas de formação inicial de professores continua a ser o foco de estudos teóricos e empíricos (Al Barwani et al., 2018; Cochran-Smith et al., 2015; Flores et al., 2016). Do pessimismo inicial, relativamente ao efeito real da formação inicial de professores no seu ensino, uma vez imersos em ambientes escolares reais devido à socialização ocupacional (Lawson, 1983) prevalece agora uma postura mais otimista (Brouwer & Korthagen, 2005; Korthagen, 2010).

Veenman (1984) aponta para diversos desafios que os professores enfrentam nos seus primeiros anos, nomeadamente o denominado “choque de realidade”. Este fenómeno manifesta-se de diversas formas, nomeadamente em questões relacionadas com a carga de trabalho, mudanças no comportamento docente contrário às próprias crenças devido à pressão dos pares e outros fatores contextuais; mudanças nos sistemas de crenças e até abandono precoce da profissão docente. Algumas características do “choque de realidade”, pelo menos em princípio, podem ser atenuadas com o estágio (Ingersoll & Kralik, 2004). De acordo com Wilson, Floden e Ferrini-Mundy (2001) “a investigação mostra que as experiências de estágio muitas vezes estão desconectadas ou não são bem coordenadas com as componentes das instituições de ensino superior da formação de professores. Às vezes, as experiências de estágio limitam-se aos aspetos mecânicos do ensino” (p. ii). Essa falta de conexão entre os cursos formativos nas instituições de ensino superior e a experiência no início da profissão, identificada por Wilson et al. (2001), deveria ser, de alguma forma, alterado ou atenuado no estágio. Estes autores apontam também para a poderosa influência que os professores cooperantes têm nas experiências dos futuros professores (Wilson et al., 2001).

No estágio, o apoio que futuros professores recebem dos professores cooperantes é de extrema importância (Giebelhaus & Bowman, 2002; Hobson et al., 2009). Mok e Staub (2021), numa meta-análise sobre a influência, entre outros, dos professores cooperantes, nas competências de planeamento dos futuros professores e na clareza do ensino, demonstraram, em linha com outros estudos qualitativos, um efeito global significativo.

Outra questão que permeia a investigação sobre a formação inicial de professores é a lacuna entre a prática e a teoria (Eraut, 2004; Hoban, 2005; Korthagen, 2010). Ensinar é por natureza uma profissão complexa (Hoban, 2005); o professor é obrigado a socorrer-se de conhecimentos pedagógicos e didáticos, bem como conseguir fazê-lo em um conjunto fluido de obstáculos, possibilidades e acontecimentos imprevisíveis que é a sala de aula.

Até certo ponto, fornecer uma nova estrutura para promover a colaboração entre supervisores institucionais, professores cooperantes e futuros professores durante o estágio, poderia prevenir ou atenuar algumas das questões referidas. Este é precisamente o objetivo do presente trabalho, onde avaliamos, do ponto de vista,

dos futuros professores e do professor cooperante, o uso do Estudo de Aula (EA) como processo promotor da colaboração e da reflexividade.

O EA é um processo colaborativo com origem no Japão (Lewis et al., 2019). Ele abrange a definição dos objetivos da investigação, o planeamento detalhado de uma aula, denominada aula de investigação (AI) e o ensino dessa aula por um dos participantes no EA. Durante o planeamento dessa AI, questões curriculares, pedagógicas e didáticas são consideradas e discutidas detalhadamente. Após a AI, realiza-se uma sessão de modo a que, conjuntamente, os participantes no EA possam refletir sobre a aprendizagem dos alunos e o que eventualmente, poderia ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos naquele tópico. Vários estudos (e.g., Perry & Lewis, 2009) têm indicado que o uso de instrumentos auxiliares durante a fase de planificação, podem ser benéficos para o decorrer do processo. Entretanto, algumas investigações usaram, o *Content Representation* (CoRe) como ferramenta de recolha de dados durante essa fase de planificação.

O *Content Representation* (CoRe) é, por um lado, uma ferramenta de pesquisa para aceder ao conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) dos professores sobre o ensino e aprendizagem de um determinado tópico, e por outro lado, uma forma de representar esse conhecimento (Loughran et al., 2001, 2004).

Um CoRe é construído pedindo aos professores em serviço ou em formação inicial, que identifiquem as “grandes ideias” associadas ao ensino e aprendizagem de um tópico para uma turma específica. Estas “grandes ideias”, usualmente entre cinco a oito, são a base sem a qual os alunos não conseguem desenvolver uma compreensão desse tópico concreto.

Essas “grandes ideias”, elencadas no eixo horizontal de um CoRe, são então analisadas por meio de oito questões de índole pedagógica e didática, como por exemplo: o que pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia; por que é importante que os alunos conheçam esta ideia; dificuldades/limitações relacionadas com o ensino desta ideia; estratégias de ensino associadas ao ensino e aprendizagem desta ideia; e, formas específicas de avaliar o ensino e aprendizagem dos alunos em torno desta ideia.

Neste trabalho desenvolvemos dois EA que decorreram durante a Prática de Ensino Supervisionada, uma unidade curricular do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta unidade curricular os estudantes realizam um período de estágio de 12 semanas. Os EA tiveram lugar numa escola de 2.º Ciclo do Ensino Básico da região de Lisboa.

Os EA diferem em dois aspetos. Por um lado, a utilização do CoRe nas sessões de planificação da AI de um dos EA e, por outro, a participação e a lecionação da AI pela professora cooperante nesse mesmo EA.

Os participantes destes EA foram um supervisor institucional e um perito da universidade, os autores deste trabalho, uma professora cooperante, e dois estudantes estagiários.

Foram realizadas 5 sessões em cada EA. A primeira, visou a apresentação do EA e dos objetivos do estudo, assim como a definição do tópico para a AI, que foi o Sistema Cardiovascular. As segunda e terceira sessões focaram-se na planificação da AI. A quarta sessão foi a AI e a quinta uma sessão de reflexão. Todas as sessões foram gravadas. Os documentos produzidos durante as sessões e durante o estágio foram recolhidos. No final, realizaram-se entrevistas aos estagiários e à cooperante.

Usando uma análise de conteúdo de natureza qualitativa com categorias emergentes (Hesse-Bieber & Leavy, 2011) chegou-se a um conjunto de eixos temáticos que procuraram descrever: a) como os EA foram percebidos pelos estudantes futuros professores e pela professora cooperante; b) quais os fatores facilitadores do EA e que fatores obstaculizaram ao seu desenvolvimento e, por fim, c) como e até que ponto o CoRe facilitou o EA.

Relativamente à perceção dos EA, os resultados indicam um olhar positivo de todos os participantes sinalizando a relevância do processo nas seguintes dimensões: a) crescimento profissional; b) melhoria do estágio e, c)

aprendizagem dos alunos. Também o trabalho colaborativo, e a valorização do processo de planificar emergiram como resultados. O EA também foi visto como um espelho do próprio processo de mentoria, ainda que mais focado. Em relação aos aspetos facilitadores do EA e aos aspetos que obstaculizaram ao seu desenvolvimento, os resultados apontam o tempo e o currículo como a vertente mais negativa e as disposições dos professores cooperantes como fator potencialmente facilitador. Por fim, relativamente à avaliação do uso do CoRe no EA, os resultados indicam uma estreita relação com o processo de planificação, explicitando as dimensões pedagógicas e didáticas consideradas na sua elaboração.

**Palavras-chave:** Estudo de Aula; Prática de Ensino Supervisionada; Formação inicial de professores

#### Referências

- Al Barwani, T., Flores, M., & Imig, D. (2018). *Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the World*. Routledge.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? In *American Educational Research Journal Spring* (Vol. 42, Issue 1).
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Eraut, M. (2004). Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & D. Dennis (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201–221). Routledge.
- Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. In M. A. Flores & Al-Barwani (Eds.), *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice* (pp. 109–124). Nova Publisher.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254. <https://doi.org/10.1080/00220670209596597>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Hoban, G. F. (2005). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework*. Springer.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Lawson, H. A. (1983). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: Entry into Schools, Teachers' Role Orientations, and Longevity in Teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.3.1.3>
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., & Goldsmith, L. (2019). How Does Lesson Study Work? Toward a Theory of Lesson Study Process and Impact. In C. Lewis, S. Friedkin, C. Emerson, L. Henn, & L. Goldsmith (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics* (pp. 13–37). [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4\\_2](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_2)
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R., & Mulhall, P. (2001). Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31(2), 289–307. <https://doi.org/10.1023/A:1013124409567>
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391. <https://doi.org/10.1002/tea.20007>
- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 107). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Perry, R. R., & Lewis, C. C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, 10(4), 365–391. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9069-7>

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.  
<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Wilson, S., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. <https://www.researchgate.net/publication/242434276>

# Concepções de crianças do 1.º CEB sobre microrganismos

Ana Leonardo<sup>1</sup>

Bento Cavadas<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Santarém / Escola Superior de Educação

<sup>2</sup> CeIED\_ Universidade Lusófona

[190200073@ese.ipsantarem.pt](mailto:190200073@ese.ipsantarem.pt); [bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt](mailto:bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt)

## RESUMO

### Problemática e objetivos

Os microrganismos estão presentes no quotidiano e podem ter efeitos benéficos, neutros ou prejudiciais para o ser humano. Embora a abordagem aos diferentes tipos de microrganismos apenas surja explicitamente no currículo de Ciências Naturais do 6.º ano, os alunos, desde cedo, tomam contacto com a sua ação, nomeadamente quando são abordadas as causas de algumas doenças. Porém, a informação que recebem, através de diferentes meios, sobre os microrganismos e a sua ação, pode não ser baseada em evidências científicas. Nesse enquadramento, este trabalho apresenta parte de um estudo que visa perceber quais são as concepções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre a ação dos microrganismos e o impacto de uma intervenção educativa nessas concepções. Os objetivos da investigação são: (i) identificar as concepções dos alunos do 1.º CEB sobre a ação dos microrganismos; (ii) implementar uma intervenção educativa e avaliar o seu impacto nas concepções dos alunos sobre os microrganismos.

### Fundamentação

Os microrganismos são seres vivos muito pequenos, cuja maioria é apenas passível de se observar usando uma lupa binocular ou um microscópio. Os microrganismos entram na constituição dos três domínios da vida: Archea, Bacteria e Eukaria e podem ser constituídos por células (como as bactérias) ou ser acelulares (vírus) (Parker *et al.*, 2023). As crianças tendem a associar os microrganismos a locais sujos, indesejáveis, com poucas condições de higiene, relacionando-os com atividades prejudiciais ao ser humano (Byrne *et al.*, 2009). Ruiz-Gallardo e Paños (2018) referem que a conotação que os alunos atribuem a estes seres vivos é principalmente negativa, porque associam-nos a doenças. Por essa razão, consideram-nos principalmente como patogénicos, desconhecendo os seus benefícios, nomeadamente para o ser humano (Gonçalves, 2012).

Segundo Gonçalves (2012), uma razão que explica o facto de as crianças possuírem concepções cientificamente erradas sobre os microrganismos é não lhes ser concedida a devida importância no currículo. Deste modo, cabe às escolas o papel de promover um ensino de qualidade, que permita aos alunos adquirir conhecimentos científicos, para agirem de forma responsável e autónoma em todas as áreas das suas vidas (Ballesteros *et al.*, 2018). Nesta linha de pensamento, também é importante evidenciar o papel do professor na escolha de metodologias de ensino, que promovam aprendizagens significativas e que desenvolvam o pensamento científico no aluno (Gillies, 2011). Para tal, a abordagem aos microrganismos, através do ensino experimental das ciências, numa perspetiva construtivista, é uma forma privilegiada de promoção da aprendizagem do aluno,

pois capta a sua curiosidade inata e proporciona um ambiente de trabalho que lhe permite construir os seus próprios conhecimentos (Brown, 2002).

### **Metodologia**

Este estudo seguiu a abordagem *Design-Based Research*. De forma geral, esta abordagem pretende identificar um problema e encontrar estratégias de ensino-aprendizagem para melhorar a prática educativa (Nobre *et al.*, 2017). Nesse sentido, o presente estudo teve o propósito de desenvolver uma experiência pedagógica e refletir sobre o seu impacto nas aprendizagens dos alunos sobre a temática dos microrganismos, no sentido de melhorar a prática educativa sobre esse contexto.

Os instrumentos de recolha de dados foram a aplicação de um pré-questionário e de um pós-questionário idênticos, para aferir as conceções dos alunos sobre microrganismos, adaptados a partir do proposto por Ruiz-Gallardo e Paños (2018). Os questionários foram preenchidos pelos alunos num *Google Forms*<sup>®</sup>, presencialmente, em aulas. Entre a aplicação do pré e do pós-questionário ocorreu uma intervenção educativa que incluiu momentos de abordagem teórica e a realização de uma atividade prática laboratorial. Na abordagem teórica explorou-se o significado de microrganismos, de colónias, os diferentes tipos de microrganismos, os meios e objetos em que se podem encontrar os microrganismos e a ação dos microrganismos benéficos e prejudiciais ao ser humano. A atividade prática focou-se na observação do crescimento de colónias de microrganismos, em placas de *petri*, após esfregaço de colheitas nas mãos, nariz, boca e em superfícies como o computador, a secretária de uma sala de aula e uma mesa localizada numa cozinha.

As respostas fechadas dos alunos nos questionários foram analisadas quantitativamente e expressas em gráficos. As respostas abertas foram analisadas qualitativamente e enquadradas em categorias elaboradas *a posteriori*. Com este processo, pretendia-se compreender o pensamento dos alunos do 1.º CEB sobre os microrganismos.

Os participantes foram 19 alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades entre os 9 e os 10 anos.

### **Resultados**

De seguida, apresentam-se os principais resultados deste estudo. O questionário iniciava-se com uma questão fechada, cujo objetivo era que os alunos identificassem as partes de um corpo saudável nas quais se podem encontrar microrganismos. Tal como se pode verificar na figura 1, esta questão era composta por três opções de resposta: “mãos”, “nariz” e “boca”.

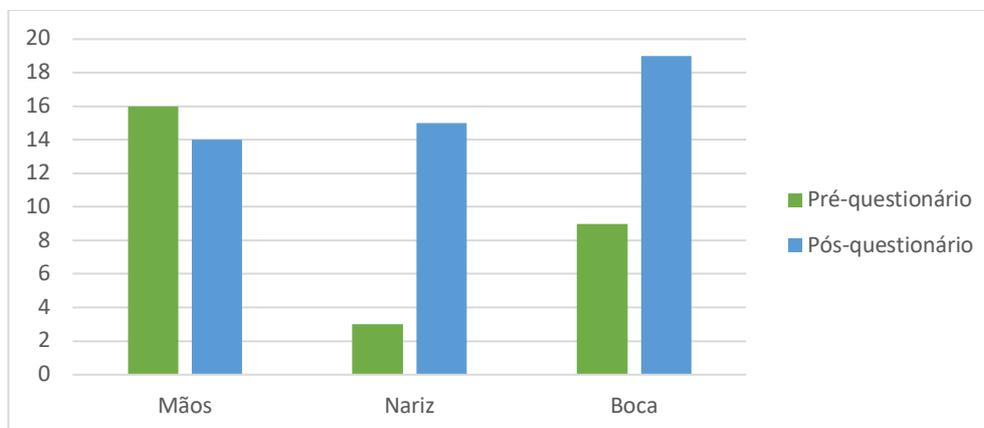


Figura 1. Gráfico das respostas dos alunos sobre as partes de um corpo saudável que tem microrganismos.

Os resultados mostram que, no pré-questionário, a opção “mãos” foi a mais reconhecida pelos alunos. Uma possível explicação para a resposta “mãos” ter mais ocorrências é estarem facilmente expostas ao contacto com o ambiente em redor, conforme também foi mencionado por Gonçalves (2012). Outra explicação pode estar relacionada com as normas de higiene, porque, no 1.º CEB, habitualmente é reforçada a importância da lavagem das mãos. No entanto, essa norma de higiene normalmente é apresentada sem a explicação das razões que a fundamentam, como a diminuição e eliminação de microrganismos. Por essa razão, podem ter associado as mãos à presença dos microrganismos. No entanto, a resposta “mãos” sofreu um decréscimo pouco significativo no pós-questionário. Uma explicação para essa redução resulta de uma das instruções de segurança da atividade prática ter sido desinfetar as mãos antes de realizarem a mesma. Provavelmente, isso levou a uma redução das ocorrências nessa resposta porque os alunos, ao desinfetarem as mãos, relacionaram essa ação com o ter menos microrganismos nas mãos, ao contrário do que sucedeu com os resultados do “nariz” e “boca”.

No pré-questionário, apenas três alunos identificaram o nariz como tendo microrganismos, enquanto nove referiram que a boca apresenta estes seres vivos. Uma possível justificação para esses resultados é haver regras de higiene do corpo associadas à lavagem dos dentes (boca), o que não acontece com o nariz. Essa diferença pode ter levado muitos alunos a não associarem o nariz a uma parte do corpo onde podem encontrar microrganismos. Contudo, notou-se uma melhoria no conhecimento dos alunos do pré para o pós-questionário nas opções de resposta “nariz” (de 3 para 15 alunos) e “boca” (de 9 para 19 alunos). Estes resultados possivelmente decorreram da realização da atividade prática, na qual os alunos constataram indiretamente a presença de microrganismos nestas partes do corpo, através da contaminação das placas de *petri* com microrganismos do nariz e da boca e da observação do crescimento e multiplicação de colónias.

Outra questão colocada nos questionários foi “Se pensas que existem microrganismos prejudiciais, como podes evitá-los?”. Esta pergunta tinha um carácter aberto, pelo que as respostas dos alunos foram organizadas em categorias criadas *a posteriori* (Tabela 1). De seguida, apresenta-se a análise de alguns dos resultados.

Tabela 1. Categorização das respostas dos alunos do 1.º CEB sobre como evitar microrganismos prejudiciais, no pré e no pós-questionário.

Categorias	Pré-questionário	Pós-questionário
Usar desinfetantes	0	3
Usar máscaras	2	0
Cuidar da higiene do corpo	5	11

- Lavar as mãos	5	8
- Tomar banho	0	3
Alimentação saudável	2	0
Medidas de segurança	3	0
Outras	2	3

Como se pode constatar na tabela 1, o uso de desinfetantes foi uma prática referida por três alunos como forma de evitar os microrganismos no pós-questionário, enquanto nenhum aluno referiu essa ideia no pré-questionário. Esta conceção pode estar relacionada com o facto de um dos procedimentos da atividade prática implicar a desinfeção das mãos.

O uso de máscara foi uma medida que se adotou durante o período da pandemia COVID-19. Essa situação provavelmente terá levado alguns alunos (n=2) a referirem essa medida para evitar microrganismos, no pré-questionário. Contudo, como o uso de máscara não foi um procedimento seguido na atividade prática, provavelmente os alunos deixaram de o indicar como ação para evitar microrganismos, no pós-questionário.

Em ambos os questionários, as normas de higiene foram reconhecidas, pelos alunos, como um meio de proteção contra os microrganismos. No pré-questionário, cinco alunos indicaram como importante cuidar da higiene do corpo, enquanto no pós-questionário esta ideia foi evidenciada por onze alunos, tendo oito especificado a medida “lavar as mãos” e três a medida “tomar banho”. Estes resultados mostram uma mudança nas conceções dos alunos sobre a higiene corporal como um fator importante para a saúde. Coloca-se a hipótese de a intervenção ter efetivamente contribuído para promover a compreensão da razão pela qual devem adotar esses comportamentos (para evitar o desenvolvimento anormal dos microrganismos e promover a saúde), contrariando a ideia de que correspondem a regras que se devem cumprir, sem compreender a sua causa.

Relativamente à categoria “alimentação saudável” foi apenas identificada no pré-questionário nas respostas de dois alunos. No pós-questionário esta ideia não teve expressão porque a intervenção incidiu na ação dos microrganismos na produção de alguns alimentos, como no fabrico do leite, iogurte e pão, e não nas normas de uma alimentação saudável. As medidas de segurança foram outro aspeto identificado nas respostas aos alunos no pré-questionário, contudo, não as concretizaram, como ilustra a afirmação seguinte: “Podemos evitá-los tendo medidas de segurança” (aluno A13). Nenhum aluno referiu medidas de segurança no pós-questionário.

### Conclusões

Este estudo mostrou que, antes da intervenção, os alunos associaram a presença de microrganismos principalmente às mãos. Após a intervenção, notou-se um aumento no número de alunos que associou a presença de microrganismos ao nariz e à boca. Esta mudança poderá ter sido influenciada pela realização da intervenção prática que se focou na observação do crescimento de colónias microrganismos, em placas de *petri*, após esfregação de colheitas nas mãos, nariz e boca. Os resultados evidenciam, também, uma maior consciencialização dos alunos sobre a necessidade de cuidar da higiene do corpo, após a intervenção. De forma geral, conclui-se que a intervenção realizada pode ter sido promotora de melhores conceções dos alunos sobre a localização dos microrganismos no corpo e de ações para evitarem microrganismos prejudiciais.

### Referências

- Ballesteros, M. I., Paños, E., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2018). Los microorganismos en la educación primaria: ideas de los alumnos de 8 a 11 años e influencia de los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias*, 36(1), 79-98. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2274>
- Brown, S. (2002). *Experimentos de ciencias en educación infantil*. Narcea.

- Byrne, J., Grace, M., & Hanley, P. (2009). Children's antropomorphic and anthropocentric ideas about microorganisms. *Journal of Biological Education*, 44(1), 37-43. <https://doi.org/10.1080/00219266.2009.9656190>
- Gillies, R. (2011). Promoting Thinking, Problem-Solving and Reasoning during Small Group Discussions. *Teachers and Teaching: theory and Practice*, 17(1), 73 – 89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538498>
- Gonçalves, P. (2012). Os microrganismos no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: abordagem curricular, conceções alternativas e propostas de atividades experimentais. [Tese de Doutoramento, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/8759>
- Nobre, A. M. F., Mallmann, E. M., Martin-Fernandes, I., & Mazzardo, M. D. (2017). Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). San Gregorio, 16, 128-141.
- Parker, N., Schneegurt, M., Tu, A.-H. T., Forster, B. M. & Lister, P. (2018). *Microbiology*. OpenStax™.
- Ruiz-Gallardo, J. R., & Paños, E. (2018). Primary school students conceptions about microorganisms. Influence of theoretical and practical methodologies on learning. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1386646>

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, conceções, microrganismos.

# Os passados no presente: o património na educação dos 6 aos 12 anos e na formação de docentes

Nuno Martins Ferreira

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

[nunoferreira@eselx.ipl.pt](mailto:nunoferreira@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Numa civilização onde a consciência coletiva é comandada pelo progresso da ciência, a perfeição da tecnologia, o crescimento da riqueza e o ideal do lucro [...] – a novidade e a inovação estão, precisamente numa situação crítica porque o antigo já não oferece verdadeira resistência e já não encontra defesa. Tal é, provavelmente, o aspeto mais importante da consciência histórica, hoje, caracterizada como burguesa: não é que o antigo esteja relativizado, é que o novo, por sua vez relativizado, torna possível uma justificação do antigo. (Gadamer, 1998, p. 15)

Vários estudos apontam para a importância do património na educação, sobretudo o património cultural<sup>1</sup>, que pode ser entendido como recurso, mas igualmente enquanto conteúdo em si mesmo e que a educação patrimonial pode ser enquadrada como uma disciplina específica e independente (Fontal, 2003; Fontal-Merillas, 2016; Pinto, 2022, como exemplos). Outros autores reforçam a validade do património para o conhecimento do passado/presente da sociedade (Estepa e Cuenca, 2006), defendendo o exercício em contexto escolar de uma didática do património, com potencial para a formação de cidadania crítica e interventiva das novas gerações. Este aspeto é por demais relevante, quando na atualidade adensa-se um olhar crítico e questionador da sua validade sobre património legado pelo passado, mais ou menos longínquo, naquilo que se designa por *patrimónios controversos* (Estepa e Martín-Cáceres, 2020<sup>2</sup>; Castro e López-Facal, 2021; Pinto, 2022).

A formação em educação patrimonial deve estar implícita na formação inicial de futuros docentes e ser reforçada com o objetivo de capacitá-los para poderem “efectuar una adecuada transposición didáctica de los contenidos patrimoniales a la práctica educativa” (Castrillo, Gillate, Luna e Campos-López, 2023, p. 446).

Que lugar tem o património nas grandes linhas previstas para a educação do século XXI por parte de organismos internacionais? A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ADS), que vigora desde 2016, criou um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>3</sup>, a cumprir num horizonte temporal de 15 anos. Esta agenda, adotada por todos Estados-Membros das Nações Unidas, em 2015, lançou as bases para um esforço global em torno de objetivos e de metas comuns. A Educação é o elemento central do Objetivo 4 (*Garantir o*

---

<sup>1</sup> Sobre o conceito de Património Cultural ver Llorenç Prats, El concepto de patrimonio cultural, *Política y Sociedad. Revista de la Universidad Complutense*, n.º 27, 63-76, 1998.

<sup>2</sup> De acordo com estes autores, anti-património, dilemas patrimoniais, património da crueldade, património interessado, património feminista, património submisso, património inclusivo, património resgatado e património em transição, são categorias dos patrimónios controversos.

<sup>3</sup> <https://ods.pt/>

*acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*), mas nas sete metas para concretizá-lo nenhuma delas faz qualquer referência explícita ao património ou à importância da educação patrimonial enquanto estratégia para se alcançar uma educação de qualidade. É, sim, no articulado do Objetivo 11 (*Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis*) que o património é incluído, não numa dimensão educativa, mas antes pela necessidade de ser protegido e salvaguardado.

A justificação da ausência de valorização do património no Objetivo 4 da ADS pode ser explicada pelo posicionamento ambíguo que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “[...] conhecida por ser a organização «intelectual» das Nações Unidas [...]”<sup>4</sup>, mantém em relação ao elo património-educação. Um dos temas ou linhas de ação da organização intitula-se *Proteger o nosso património e promover a criatividade*. Aqui, a palavra *património* é sinónimo de fonte de identidade e de coesão das comunidades, cujos vestígios, materiais e imateriais, devem ser, novamente, protegidos e salvaguardados. Sobre a potencialidade do património para a educação de jovens e adultos nada é dito. O mesmo se passa num outro tema, dedicado à *Educação para o século XXI*.

Mas, em 2017, o comité de ministros dos Estados Membros da União Europeia divulgou um documento intitulado de *European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (ECHS, 2017), no qual se faz um apelo velado à dinamização do património, do conhecimento e da educação, com a aposta na formação de profissionais, na criação de projetos e de centros de investigação. Um dos desafios da atualidade identificado nesse documento é o de cativar as gerações mais jovens para um contacto mais próximo e para um compromisso com o património. Nesta componente do conhecimento e educação, a primeira recomendação é a de se incorporar a educação patrimonial de um modo mais efetivo no currículo escolar.

Que aposta tem feito Portugal para promover a educação patrimonial nas escolas, nomeadamente nas aprendizagens de crianças entre os 6 e os 12 anos, do ponto de vista curricular? Em 2016, Helena Pinto referiu a existência um défice de mobilização de fontes patrimoniais no ensino de História e que esse uso continuado exige a promoção de uma educação patrimonial, de modo a “proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades” (Pinto, 2016, pp. 132-133). Chamou igualmente a atenção para o facto de que “em Portugal os documentos curriculares referem o contacto direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, mas não se atribui esta temática do património a uma área curricular específica” (Pinto, 2016, p. 143).

Partindo da premissa de que o património, enquanto herança mantida no presente e legada às futuras gerações, é central para o conhecimento de práticas / tradições / usos / costumes coletivos; para uma melhor compreensão do percurso histórico justificador da realidade presente; e para um posicionamento mais consciente no mundo em que se vive, a proposta que aqui se apresenta tem como objetivos: a) identificar e avaliar o lugar atribuído ao património, enquanto recurso educativo, nos atuais documentos curriculares dos 1.º (Estudo do Meio) e 2.º (História e Geografia de Portugal) Ciclos do Ensino Básico (CEB) e em referenciais adotados pelo Ministério da Educação; b) relevar o contributo do trabalho desenvolvido em torno do património na formação de professores, mais especificamente, na unidade curricular de Temas da História e Geografia de Portugal (THGP) do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

---

<sup>4</sup> Citação retirada do portal da UNESCO Portugal, acessível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/a-unesco/sobre-a-unesco>

Esta proposta surge na sequência de dois artigos publicados em que se deu a conhecer com maior profundidade o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de THGP. No primeiro apresentou-se as potencialidades didáticas do uso do território e do património na formação de futuros docentes (Ferreira, Mendes e Pereira, 2018), a partir do exemplo de um trabalho de investigação realizado por duas estudantes cujo tema era o das feiras medievais. Aqui, o objetivo foi o de se procurar compreender a importância espaço-temporal das feiras na história e geografia de Portugal, bem como a recriação que delas são feitas na atualidade, um pouco por todo o território nacional, à luz de um quadro conceptual crítico da patrimonialização enquanto “invenção da tradição”. Num segundo artigo (Ferreira e Mendes, 2021), o olhar centrou-se na construção de um projeto de investigação em torno do património local e na construção de um recurso didático, que incluía um guião de visita ao território ou aos elementos patrimoniais escolhidos, com especial ênfase para o contributo que a unidade curricular pode dar para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e para o exercício de uma cidadania territorial.

O trabalho aqui proposto parte dos resultados de um artigo da autoria de Helena Pinto e de Sebastián Molina Puche, intitulado “La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal” (Pinto e Molina Puche, 2015). Neste trabalho, os autores analisaram a presença do património nos conteúdos do currículo da Educação Primária (6-12 anos) da região espanhola de Múrcia e nos do seu homólogo português, com vista a um estudo comparativo. No caso português, a análise centrou-se no Currículo Nacional do Ensino Básico e nas Metas Curriculares. As conclusões apontaram desigualdades no tratamento dado ao ensino do património na estrutura curricular dos dois países, com prejuízo para Portugal, tendo-se identificado a necessidade de se apostar no relevo das fontes patrimoniais para o ensino das ciências sociais.

A partir do ano letivo de 2018/2019, o Ministério da Educação português implementou as homologadas Aprendizagens Essenciais (AE)<sup>5</sup>, que não vinham substituir os programas ou respetivas Metas Curriculares que estavam em vigor para cada ano de escolaridade e disciplina, mas antes recuperaram as Competências Essenciais do Ensino Básico, publicadas em 2001 e revogadas em 2011<sup>6</sup>.

As AE apontam para um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que mais interessa desenvolver em contexto de sala de aula. De acordo com o Decreto-Lei que as apresentam,

estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.<sup>7</sup>

Tendo em conta a existência das AE, e centrando a apresentação que aqui se propõe nos 1.º e 2.º CEB, far-se-á um levantamento quantitativo e qualitativo sobre o modo como o património está plasmado naquelas, bem como noutros documentos que são referenciais para o professor na atualidade, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>8</sup>; a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*<sup>9</sup>; e o

---

<sup>5</sup> Para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, as Aprendizagens Essenciais estão disponíveis em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

<sup>6</sup> Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. O Despacho 17169 de 23 de dezembro de 2011 revogou as Competências Essenciais.

<sup>7</sup> Despacho n.º 6944-A/2018, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018. Disponível para consulta em <https://dre.pt/application/file/a/115742277>

<sup>8</sup> [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)

<sup>9</sup> <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

*Referencial de Educação para o Desenvolvimento*<sup>10</sup>. Aduziu-se igualmente os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, nomeadamente os já citados Objetivos n.º 4 (Educação de Qualidade) e n.º 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis).

Segue-se a metodologia utilizada por Pinto e Molina Puche (2016), na qual se optou por fazer um levantamento da ocorrência da palavra *património*, mas também de outras com a raiz *patrim\**, para além de outras que podem fazer referência indireta a património como *\*cultur\** (cultura/s, cultural/ais, multicultural/ais, intercultural/ais), *memória* (memória/memorial), *art\** (arte/es, artístico/a, artista) ou *muse\** (museu/s, museográfico) nos documentos acima identificados.

Como resultado preliminar, adianta-se que o levantamento quantitativo dessas ocorrências permite-nos reforçar a importância do trabalho em torno do património, enquanto potencial/recurso para uma educação patrimonial no ensino e aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º CEB e de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do CEB. Como exemplo da pouca visibilidade do património nas AE, para os quatro anos que compõem o 1.º CEB (Estudo do Meio), essa palavra surge apenas duas vezes; no caso das AE para História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, a mesma palavra ocorre por quatro vezes. Já a palavra *memória* está ausente dos seis anos em análise.

Se o número de ocorrências das palavras acima identificadas é importante para se aquilatar do espírito das AE e das opções tomadas na sua construção para o que se considera ser essencial nas aprendizagens dos alunos, é essencial a complementaridade da análise que vai ser feita ao contexto em que essas palavras aparecem, quais as ações que sugerem e o alcance esperado na sua inclusão nos documentos.

De modo a mostrar o potencial do património enquanto recurso educativo e o contributo que a Escola Superior de Educação para sensibilizar os estudantes para a necessidade de uma educação patrimonial, mostrar-se-á recursos didáticos produzidos por estudantes da unidade curricular THGP, a partir de um elemento patrimonial cultural (material e/ou imaterial), bem como a voz dos estudantes nas reflexões que fizeram em torno do trabalho desenvolvido nesta unidade curricular.

O recurso didático é construído na sequência de um trabalho de investigação em torno de um território com interesse patrimonial ou numa dimensão patrimonial com relevância local. Esse recurso é pensado na perspetiva do aluno, ou seja, é desenhado para ser utilizado por este numa visita de estudo ou numa saída de campo, de modo a proporcionar um contacto direto com o património, mas induzir igualmente a construção de conhecimento sobre o meio local. Para concluir, o levantamento quantitativo nas AE sugere para um desinvestimento curricular no património como potencial para o conhecimento do mundo social, do meio próximo e da história e geografia de Portugal. Cabe aos docentes formadores apostar na dinamização de estratégias didáticas que deem visibilidade à riqueza que o património oferece na atualidade. A unidade curricular THGP é um bom exemplo de que vale a pena investir em fontes primárias para o conhecimento da história e da geografia de Portugal, partindo-se do presente, porque o que nos é legado *vive* na atualidade, para mergulhar na tessitura do passado.

Da leitura da *European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (ECHS, 2017) fica a ideia de que a educação patrimonial pode ser inserida nos programas escolares como conteúdo principal ou como atividade extracurricular. É interessante que se aponte para o envolvimento de pais, associações locais e outros agentes a nível local, na participação ativa neste processo de ensino/aprendizagem. Consideramos que esta recomendação podia ir mais longe, ao propor a existência de uma disciplina específica (Didática do Património, por exemplo), cujo currículo pudesse integrar um trabalho articulado com outras áreas do saber, partindo do

---

<sup>10</sup> <https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino>

princípio de que a educação patrimonial é um veículo para o exercício de uma cidadania mais responsável. Para Helena Pinto, a Educação Patrimonial deve ser charneira do processo de ensino/aprendizagem:

Hoje, mais do que nunca, a Educação Patrimonial, tal como a Educação Histórica, necessita desenvolver programas educativos que ofereçam possibilidades de uma compreensão multiperspectivada pelos jovens de vários graus de ensino – e, ainda antes deles, dos educadores – em relação ao passado e ao presente, assim como de uma consciência patrimonial consistente. (Pinto, 2022, p. 2)

**Palavras-chave:** Património; Educação Patrimonial; Estudo do Meio; História e Geografia de Portugal.

### Referências

Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. e Campos-López, T. (2023). Aproximación a las concepciones sobre patrimonio del futuro profesorado de educación primaria. In M. Encarnación Cambil, A. R. Fernández Paradas e N. Alba Fernández (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible*. Narcea (pp. 445-453), S. A. de Ediciones.

Castro, L. e López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Murcia*, v. 24, n.º 1, 205-219.

[ECHS] *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (2017). <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21>

Estepa, J.; Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf e O. Fontal (eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Ediciones Trea.

Estepa, J. e Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. Delgado e J. M. Cuenca (coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.

Ferreira, N. M., e Mendes, L. (2021). Património, competências histórico-geográficas e cidadania territorial na formação de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. *Sensos-E*, 8(2), 17–30. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.3835>

Ferreira, N. M., Mendes, L. e Pereira, S. (2018). Uso didático do território e do património na formação de professores. *O Ideário Patrimonial*, 10, julho, 6-24. <http://hdl.handle.net/10451/40358>

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea.

Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década, *Estudios Pedagógicos* [Universidad Austral do Chile], vol. XLII, n.º. 2, 415-436.

Gadamer, Hans-George (1998). *O problema da consciência histórica*. Estratégias Criativas.

Pinto, H. (2022). A educação patrimonial num mundo em mudança. *Educação & Sociedade* [on-line], v. 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255379>

Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Pinto, H. e Molina Puche, S. (2015). *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 n.º 1, 103-128.

# Uso da Metodologia Ludocentrada para aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

**Thiago de Souza Alves**

[Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia](#)  
[thiago.alv@outlook.com](mailto:thiago.alv@outlook.com)

**Leila da Franca Soares**

[Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia](#)  
[leilafrancas@gmail.com](mailto:leilafrancas@gmail.com)

## Resumo

Jovens, adultos e idosos que não tiveram a possibilidade de acessar as modalidades regulares de ensino, têm o direito garantido à educação. Essas pessoas retornam à escola com um objetivo muito evidente: aprender a ler e escrever, isto é, participar mais ativamente das ações da sociedade. A Lei n.º 9.394 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e ao abordar sobre a Educação de Jovens e Adultos afirma que: “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Art. 37, da Lei 13.632/2018). Devido a rotina diária de trabalho e a necessidade de sobrevivência pessoal e familiar, esses indivíduos voltam à escola após muito tempo. O objetivo final é completar a escolarização formal básica fundamental, que se dá através da alfabetização e da aquisição de habilidades leitoras oriundas da decodificação das palavras, associada a uma leitura crítica do mundo. (Freire, 1986)

Ao desejarem alcançar melhores condições sociais através dos estudos, esses indivíduos buscam a emancipação e a transformação social por meio da educação, isso demonstra uma clara busca pela mudança, com a garantia de uma educação inclusiva, justa e igualitária, como demonstra Freire (1986). Essa realidade da constante busca pela reparação da realidade oprimida, reforça as desigualdades existentes na sociedade contemporânea e demonstram a necessidade de realizar um trabalho diferenciado e de respeito a essas pessoas. Assim, a EJA é uma força emancipatória, pois possibilita que: “[...] os oprimidos desvelem o mundo da opressão”. (Freire, 1986, p. 27)

De modo a diversificar as práticas pedagógicas, a Metodologia ludocentrada surge numa perspectiva de possibilitar uma aprendizagem criativa, participativa e dinâmica. Logo, a experiência apresentada, desponta da observação de práticas pedagógicas inspiradas na metodologia ludocentrada numa turma da Educação de Jovens e Adultos-EJA de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA, entres os meses de abril de julho de 2023. Destaca-se como objetivo geral: Promover o aprendizado significativo, utilizando a metodologia ludocentrada, garantindo que os(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos compreendam os conceitos de maneira mais profunda e possam aplicá-los em situações do mundo real. Na observância dos objetivos, esse estudo de natureza qualitativa apresenta um procedimento metodológico, caracterizado pela observação participante e assistemática. De acordo com Alferes et al. (2017, p. 1), esse tipo de pesquisa “[...] inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente das atividades de recolha de dados. Sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação”. A observação, permitirá nesta investigação responder ao questionamento: como o uso da Metodologia ludocentrada se configura como estratégia para aprendizagem significativa e dinâmica na educação de jovens e adultos?

A ludicidade na Educação de Jovens e Adultos é uma estratégia para redução da estigmatização que essas pessoas sentem ao voltar para escola tardiamente. O lúdico possibilita o enriquecimento da experiência

sensorial, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e comportamentais. A prática da ludicidade seguirá na EJA parte da ideia de construção de significados. Em semelhança a isso, não é possível entender a ludicidade com um único significado, o próprio sentido do entendimento contemporâneo de ludicidade está atrelado à ideia de indefinição conceitual, uma vez que o termo está em constante adaptação conceitual como expões Luckesi (2014).

Este estudo utiliza como estratégia a metodologia ludocentrada, que consiste na utilização de jogos e brincadeiras com base nas experiências, vivências e interesses dos indivíduos, considerando as predileções e motivações, contextualizando o currículo de forma significativa, relacionando situações, costumes e hábitos do cotidiano com a aprendizagem. Assim, neste método reafirmamos que brincar e jogar é um direito, e concomitantemente é uma polissemia. Os jogos e brincadeiras podem ter sentidos diversos e gerar diferentes sensações, entretanto não são o produto final da ludicidade. Para que a experiência lúdica gere sentidos e para que ela se efetive, o indivíduo deverá participar de modo completo, mobilizando todas as suas ações, sensações, percepções e comportamentos.

De acordo com Luckesi (2014, p. 2 citado em Luckesi, 2000) “Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência”. Ou seja, o sujeito mobiliza seu “estado interno” como destaca Luckesi (2014) de modo que, emprega suas experiências para fruição lúdica. Esses aspectos que embasam teoricamente a metodologia ludocentrada consideram que os(as) estudantes da EJA possuem um vasto repertório de conhecimentos tradicionais e culturais. Em coexistência inúmeros desses saberes estão associados aos conhecimentos científicos.

Com o intuito de empoderar essas pessoas e torná-las protagonistas, é importante considerar a riqueza de conhecimentos desse público. A metodologia ludocentrada considera os conhecimentos individuais como valiosos e de natureza heterogênea. Tendo isso como cerne, podemos possibilitar o enriquecimento das experiências sensoriais e habilidades. Esta metodologia se inscreve na abordagem sócio-interacionista devido a sua necessidade proximal de participação e interação. Conforme Capello, Rego e Villardi (2004) destacam, essa abordagem: “concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva.” (p. 1) Esses aspectos são fundamentais, pois, consideram a complexidade da ludicidade, subjetivamente ao conceituar as dimensões pessoais e coletivas, isto é, talvez o que seja lúdico para uma pessoa, não seja para outra, esse aspecto é relevante na consideração de propostas lúdicas na dimensão coletiva. Nesse sentido, propomos um convite, que pode ser subjetivo ou evidente. Os(as) estudantes são convocados(as) a aceitarem a participação da experiência ludocentrada, podendo compreender a ação do seu modo. Destaca-se nessa metodologia a forma da Fruição lúdica acontecer de forma individual, entendendo que cada sujeito vivencia e compreende a experiência lúdica de maneira pessoal. Assim temos como etapas: 1. Diálogo de escolhas, necessidades e interesses: os(as) alunos(as) são convocados a participar da elaboração da ação lúdica, ao mesmo tempo, em que aceitam, de forma individual e com a orientação docente, a participação nesta ação; 2. Aplicação lúdica: o planejamento da atividade é realizado com a participação ativa dos(as) estudantes(as). Reflexão interna: é o momento em que o grupo reflete sobre a ação em questão, as sensações, os efeitos, as dúvidas ou outros aspectos expostos. E 4. Socialização de percepção: nesta última etapa, os(as) educandos(as) irão expor suas impressões sobre a experiência lúdica.

Como resultado, notou-se que a participação dos indivíduos, por meio dos jogos e brincadeiras, foi benéfica, pois se sentiram parte do processo. A participação e a proatividade na realização das atividades foi notável entre o grupo, os estudantes estavam evidentemente envolvidos, e colaboraram entre si na realização dos jogos e atividades propostas. Um desses jogos, foi um jogo de cartas adaptado sobre a vida do renomado artista brasileiro Luiz Gonzaga, incluindo aspectos da cultura nordestina e característica, linguagem, gêneros textuais e leitura. Os(as) estudantes precisaram retomar cognitivamente conceitos referente aos assuntos trabalhados em classe, com a identificação de frases e orações, bem como o reconhecimento de diferentes gêneros textuais, exercitando a todo momento a leitura. Notamos que a proposta construída coletivamente, além de se mostrar como momento de lazer, possibilitou aprendizagem por meio da fixação de conhecimento.

Simultaneamente em que os(as) alunos(as) autoidentificavam suas necessidades de aprendizagens. A ação com uso de etapas bem estabelecidas, gerou nos educadores(as) presentes um sentimento de contentamento. Notou-se o engajamento e colaboratividade entre todos(as). Constatando-se que ao aplicar essa metodologia, os jogos e brincadeiras passam a ser utilizados como ferramenta para ensinar conceitos ou para fixá-los. Com a participação dos sujeitos, esse processo gerou prazer, divertimento, motivação e trabalho em equipe, permitindo a inclusão dos(as) educandos(as) no fazer e no planejamento pedagógico. De modo que, além de gerar um retorno imediato com a participação da turma, houve a fixação dos conteúdos trabalhados e também possibilitou a identificação de necessidades de aprendizagem sobre esses conteúdos. Observou-se também que o processo de aplicação gera engajamento e auxilia o processo de aprendizagem, integrando jogos e brincadeiras e atividades. De forma dinâmica, promove compreensão mais profunda dos conceitos, fazendo com que a Educação de Jovens e Adultos não seja a transposição da educação de crianças.

Identificamos que a metodologia ludocentrada promove o aprendizado ao permitir que os(as) alunos(as) se deparem diretamente com o objeto do conhecimento, desafiando-os(as) a utilizar os conceitos em situações práticas. Percebemos que incluir os(as) estudantes na construção da proposta da ação lúdica faz com que eles se sintam motivados e integrados, podendo expor seus saberes e opiniões, além de diversificar as atividades pedagógicas. De modo coletivo, essa ação exige o esforço docente de articular a participação de todos(as) os(as) envolvido(as). O aceite é algo espontâneo, nota-se que a dimensão do *EU* citada por Luckesi (2000) precisa ser reconhecida, dessa maneira, vemos como a ludicidade evoca a etnografia individual, ao invés disso, será estabelecido um antagonismo lúdico. Em suma, a metodologia ludocentrada apresenta-se como um método de respeito ao sujeito da Educação de Jovens e Adultos, estimulando a busca por uma aprendizagem dinâmica e diversificada através da utilização de jogos e brincadeiras.

Palavras-chave: Metodologia Ludocentrada; Aprendizagem; Jogos e Brincadeiras

## REFERÊNCIAS

- Alferes, V. R., Castro, Mónico, L. S., P. A., & Parreira, P. M. A (2017) *Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Atas CIAIQ2017.
- Capello, C., Rego, M., & Villardi, R. (2004). *O processo de aprendizagem em uma perspectiva socio-interacionista ... Ensinar é necessário, avaliar é possível*. ABED. Recuperado em 09 de Novembro de 2023, de <https://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm#:~:text=A%20ab%20ordagem%20s%C3%B3cio%20D%20interacionista%20concebe,que%20possui%20uma%20dimens%C3%A3o%20coletiva>.
- Freire, P. (1986) *Pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.
- Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018. (1996). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida*. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira*. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Luckesi, C. (2000) *Ludicidade e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir da experiência interna* Recuperado em 24 de Setembro de 2023 de [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade\\_e\\_atividades\\_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf)
- Luckesi, C. (2014) *Ludicidade e formação do educador*. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 3, n. 2. Recuperado em 28 de Setembro de <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>.

