

# I Seminário Internacional

## Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE)

### Livro de Resumos

## Organização

Carlinda Leite (Coord.), Marta Pinto, Carla Figueiredo, & Francisca Costa

Editor

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto (FPCEUP)

Data de edição

Julho 2018

ISBN

978-989-8471-31-4

Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal

Tel.: +351 220 400 636

Web: [www.fpce.up.pt/ciie](http://www.fpce.up.pt/ciie)

Email: [ciie\\_edicoes@fpce.up.pt](mailto:ciie_edicoes@fpce.up.pt)

## Comissão Organizadora do I Seminário Internacional do CAFTe:

Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira, Francisca Costa, Marta Pinto



Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (FCT/MCTES), no âmbito do programa estratégico do CIIE (ref.<sup>a</sup> UID/CED/00167/2013).

Os conteúdos da presente publicação são da inteira responsabilidade dos seus autores. O CIIE não se responsabiliza por qualquer uso que possa ser feito da informação aqui contida.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## Programa

**9 de JULHO 2018**

### **Sessão de Abertura – 9h – Auditório 1**

**José Alberto Correia** (Diretor FPCEUP)

**Helena Araújo** (Diretora CIIE- FPCEUP)

**Carlinda Leite e Preciosa Fernandes** (Coordenação Comissão Organizadora Seminário CAFTe)

### **Conferência – 9h20 – Auditório 1**

**Antonio Bolívar** (Universidade de Granada)

Presidente da mesa: **Francisca Costa** (FPCEUP- CIIE)

**A melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento da escola: perspetivas atuais**

***La mejora de los aprendizajes y el desarrollo de la escuela: perspectivas actuales***

### **Coffee break – 10h25**

#### **Mesa redonda – 10h45 – Auditório 1**

Presidente da mesa: **Carlinda Leite** (FPCEUP- CIIE)

Comentadora: **Ana Dayse Dorea** (Secretária da Educação de Maceió)

**Práticas curriculares em diferentes níveis de ensino em Portugal e no Brasil**

*Marina Duarte (ISEP/IPP-CIIE)*

*Preciosa Fernandes (FPCEUP-CIIE)*

*Adriana Cavalcanti (UFAL)*

### **Almoço livre – 12h45**

#### **Mesa redonda – 14h15 – Auditório 1**

Presidente da mesa: **Fátima Pereira** (FPCEUP- CIIE)

Comentadora: **Joana Paulin Romanowski** (Pontifícia Univ. Católica do Paraná)

**Formação inicial de professores na sua relação com políticas de educação – estudos em Portugal, Brasil, Angola e Moçambique**

*Carlinda Leite (FPCEUP - CIIE)*

*Albertina Lussinga (ISCED - Huambo)*

*Lucinalva Almeida (UFPE - Caruarú)*

### **Coffee break – 15h45**

#### **Comunicações Livres – 16h05**

##### **Eixo 1. Políticas da educação e do currículo – Sala 249**

Moderadora: **Andréa Echeverria** | Comentadora do Eixo: **Fátima Sousa-Pereira**

**A retórica parlamentar estadonovista sobre o ensino liceal (1935-1973) – os tempos fortes do debate**

*Teresa Novais*

**Sentidos do currículo: uma análise da produção científica brasileira a partir de publicações em periódicos QUALIS a1 e a2 da área de educação (2012-2017)**

*Vanessa do Socorro Silva da Costa*

---

**O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família**

*Ana Rita Pacheco, Mariana Amaral da Cunha, Paula Batista*

---

**Políticas públicas de avaliação em larga escala e o impacto no contexto escola**

*Auda Ramos*

---

**Percepções de professores e de profissionais da saúde quanto ao trabalho em parceria direcionado à inclusão escolar**

*Robson Celestino Prychodco, Preciosa Fernandes*

---

**Currículos de formação de profissionais de saúde no Brasil e as políticas globais: que influências?**

*Andréa Echeverria, Preciosa Fernandes*

---

## **Eixo 2. Práticas curriculares nos quotidianos escolares – Sala 250**

Moderadora: **Maria Julia Melo** | Comentadora do Eixo: **Marinaide Freitas**

---

**Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

*Inês França Lopes, Ana Sofia Sousa, Pedro Ribeiro, Daniela Gonçalves*

---

**Práticas Curriculares de Fomento à Leitura no Cotidiano Escolar**

*Adriana Cavalcanti dos Santos, Monyque Kelly Moura Silva*

---

**Uma análise do estado da arte sobre o currículo: inputs nacionais e internacionais**

*Felisbela Martins*

---

**Contribuições do Programa PIBID para a prática de ensino da Leitura e da Escrita na escola**

*Joelma Carvalho Vilar, Isa Regina dos Anjos Santos, Mônica Cristina Silva Santana*

---

**Criação e recriação das práticas curriculares dos professores do 1º Ciclo em Portugal a partir do projeto de autonomia e flexibilidade curricular**

*Maria Julia Carvalho de Melo, Carlinda Leite, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

---

**Sentidos de Prática Curricular: uma construção Cotidiana**

*Maria Angélica da Silva, Crislainy de Lira Gonçalves, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

---

## **Eixo 3. Desafios do digital em educação – Sala 114**

Moderadora: **Ana Machado** | Comentador do Eixo: **João Caramelo**

---

**Os desafios no desenvolvimento e implementação do Flipped Classroom e do Mobile Learning no ensino da História**

*Helena Vieira*

---

**Os videojogos sérios como uma tecnologia educativa: que potencialidades e limitações?**

*Hugo Santos, Pedro Ferreira*

---

**Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional**

*Angélica Maria Reis Monteiro, Rita Manuela Barros, Celestino Magalhães*

---

**Inclusão digital na educação de adultos: possibilidades de inclusão ativa e maior participação social**

*Ana Machado, Carlinda Leite, Angélica Monteiro*

---

#### **Eixo 4. Formação de professores: políticas e práticas – Sala 117**

Moderadora: **Fátima Delgado**

| Comentadora do Eixo: **Amélia Lopes**

**Observatório da Educação Especial: Formação de professores como perspectiva de inclusão**

*Isa Regina Santos dos Anjos*

**Formação de professores e políticas da CAPES/DEB**

*Cleoni Fernandes, Denise Silveira*

**A orientação de trabalhos de fim do curso (TFC) na formação inicial de professores- uma análise focada nas percepções de supervisores sobre competências e condições de supervisão**

*Maria Helena Canhici, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes*

**As práticas de formação inicial de professores na perspectiva de futuros docentes**

*Pedro Duarte, Ana Isabel Moreira*

**Formação para docência nos cursos de licenciatura**

*Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Olivier Martins, Simone Regina Manosso Cartaxo*

#### **Eixo 5. Avaliação institucional e qualidade educativa – Sala 247**

Moderadora: **Alexandre Viana**

| Comentadora do Eixo: **Amélia Veiga**

**A avaliação de cursos de formação de professores pela A3ES na sua relação com uma formação para a diversidade**

*Rita Leal, Carlinda Leite*

**Tutoria educacional: da avaliação institucional às percepções e estratégias para a melhoria da qualidade educativa**

*Alexandrina Martins, Fátima Sousa-Pereira*

**O “Amigo Crítico” no assessoramento a escolas – uma análise focada na relação com uma cultura de autoavaliação**

*Paulo Marinho, Carlinda Leite*

**Diferenciação pedagógica e sucesso educativo: contributos para a mudança e inovação educacional e para a melhoria da qualidade educativa**

*Conceição Cancela, Fátima Sousa-Pereira*

**Acompanhamento da Ação Educativa e melhoria da qualidade da educação, que relação?**

*Luciana Maria Salvador Joana, Maria João Carvalho*

**10 de JULHO 2018**

**Mesa redonda – 9h00 – Auditório 1**

Presidente da mesa: **Luiza Cortesão** (FPCEUP – CIIE)

**Avaliação das aprendizagens e das instituições – estudos em Portugal e no Brasil**

*Paulo Marinho (UFAL - CIIE)*

*Carla Figueiredo (FPCEUP - CIIE)*

*Maria das Graças Vieira Guerra (UFPB)*

**Coffee break – 10h25**

**Comunicações Livres – 10h45**

**Eixo 1. Políticas da educação e do currículo – Sala 250**

Moderadora: **Andreia Dias** | Comentadora do Eixo: **Fátima Sousa-Pereira**

**A(s) autonomia(s) de escola e a autonomia curricular**

*Filomena Correia, Ariana Cosme*

**Reflexões sobre o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental no Brasil: a formação de um currículo nacional e os sentidos em disputa**

*Daniele A. de Lima Freitas*

**A construção do direito à educação no Brasil e as propostas hegemônicas de currículo oriundas das políticas de educação neoliberais**

*Branca Jurema Ponce, Juliana Fonseca Neri, Michele Rodrigues de Oliveira*

**Conceções curriculares: (Des) Encontros de discursos políticos de responsáveis de escolas**

*Adriana Cavalcanti, Carlinda Leite*

**O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Uma Experiência com Futuro?**

*Andreia Dias, Preciosa Fernandes*

**O devir da autonomia escolar: (re)conhecimentos na área curricular**

*Bianca Mota de Moraes, Elisabete Ferreira*

**Eixo 2. Práticas curriculares nos quotidianos escolares – Sala 249**

Moderadora: **Mariana Mota** | Comentadora do Eixo: **Marinaide Freitas**

**Educação, relações de gênero e diversidade sexual no currículo: uma questão de direitos humanos**

*Eduardo Felipe Hennerich Pacheco, Ana Maria Eynq*

**Direitos Humanos no cotidiano: contribuições de programas sociais para o currículo escolar**

*Jéssica Adriane Pianezzola da Silva, Ana Mara Eynq*

**O Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico**

*Beatriz Araújo, Pedro Duarte*

**Práticas curriculares interculturais nas escolas indígenas**

*José Licínio Backes*

---

**Mapeando a Investigação em Educação para o desenvolvimento Sustentável**

*Marina Barros, Clara Vasconcelos, Rui Trindade*

---

**O papel das estruturas de suporte à ação educativa nas escolas – reflexão a partir de uma experiência vivida**

*Mariana Mota, Preciosa Fernandes*

---

**Eixo 4. Formação de professores: políticas e práticas – Sala 254**

Moderadora: **Rita Leal** | Comentadora do Eixo: **Amélia Lopes**

---

**Sujeitos e processos de formação educadores do campo no brasil e do meio rural em portugal**

*Ana Maria Sotero Pereira*

---

**Entre discursos, conceções e práticas educativas: a formação de professores na Escola do Magistério Primário do Porto (1930-1940)**

*Juliana Rocha, Margarida Felgueiras*

---

**Políticas de formação inicial de professores no brasil: nuances do programa de residência pedagógica**

*Marilde Queiroz Guedes*

---

**O plano nacional de formação docente no Marajó: um balanço dos avanços e desafios da política de formação de professores**

*Maria Ludetana Araújo, Vanessa Costa, Sônia Amaral*

---

**Formação inicial de professores do Ensino Básico em Portugal e no Brasil: o perfil, as competências e as expectativas sobre a docência**

*Jakeline Alencar Andrade, Inês Nascimento*

---

**Eixo 5. Avaliação institucional e qualidade educativa – Sala 247**

Moderadora: **Luciana Joana** | Comentadora do Eixo: **Amélia Veiga**

---

**Autoavaliação de escolas: uma proposta de política pública para a melhoria educacional na rede municipal de educação de Maceió**

*Ana Patrícia Calheiros, Eliane Teodoro, Eudymar Silva, Paulo Marinho*

---

**Políticas de avaliação educacional: avaliação externa e accountability na (re)configuração da regulação educacional**

*Ana Lúcia dos Santos, Emília Vilarinho*

---

**Avaliação institucional como ferramenta de qualidade educacional: análise de uma IES particular no brasil**

*Juliana Lins, Mário Cesar Jucá, Maria das Graças Vieira Guerra, Maria de Fátima Lippo Acioli*

---

**Novos instrumentos de avaliação no Brasil – evolução ou imbróglio**

*Maria de Fátima Lippo Acioli, Juliana Lins, Mário Jucá*

---

**Política de avaliação educacional: primeiras aproximações entre Brasil e Portugal**

*Alexandre Viana*

---

**Regulação, avaliação externa e Plano Municipal de Educação: uma análise contextual**

*Alexandre Viana*

---

---

## Almoço livre – 12h45

### Mesa redonda – 14h15 – Auditório 1

Presidente da mesa: **Pedro Ferreira** (FPCEUP – CIIE)

#### Políticas e práticas de literacia e educação digital

António J. Osório (CIEd - UMinho)

Marta Pinto (FPCEUP - CIIE)

Sofia Marques da Silva (FPCEUP – CIIE - INCoDe.2030)

## Comunicações Livres – 15h45

### Eixo 3. Desafios do digital em educação – Sala 254

Moderador: **Robson Prychodco**

Comentador do Eixo: **João Caramelo**

#### Tecnologias Digitais: contributos para percursos de sucesso de estudantes não tradicionais no Ensino Superior

Marta Pinto, Carlinda Leite

#### Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento?

Gabriela Barbosa, Ana Raquel Aguiar

#### A Formação Superior no Ensino a Distância – Narrativas sobre Qualidade

Leanete Thomas Dotta

#### Aprendizagem ao longo da vida: o papel das TIC nas ligações intergeracionais

Teresa dos Santos, Maria Palmira Alves

### Eixo 4. Formação de professores: políticas e práticas – Sala 247

Moderadora: **Marinaide Freitas**

Comentadora do Eixo: **Amélia Lopes**

#### A formação de professores que ensinam a distância

Richelme da Silva Costa

#### “Olhando a criança e o educador”. Leitura de uma experiência inovadora na Educação Infantil

Joelma Carvalho Vilar

#### O desenvolvimento profissional dos docentes de Geografia e a importância da supervisão pedagógica

Carla Sofia Freitas de Oliveira

#### Identidade profissional docente: entre olhares da (des) motivação

Carla Moreno

#### O Formador de Professores em Matemática: de uma influente qualificação a um isolamento profissional em contextos de ação

Regina Brasileiro, Paulo Marinho, Marinaide Freitas

### Eixo 6. Políticas e práticas de avaliação da aprendizagem – Sala 250

Moderadora: **Crislainy Gonçalves**

Comentadora do Eixo: **Lurdes Rodrigues**

---

**Instrumentos de avaliação das aprendizagens em LE**

Graciete Gaspar

---

**A avaliação da aprendizagem na rede municipal de educação de Maceió: políticas, concepções e práticas**

Eliane Teodoro, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Paulo Marinho

---

**Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores**

André Moura, Paula Batista, Amândio Graça

---

**Sentidos avaliativos-curriculares revelados nas políticas e práticas de educação do Brasil**

Lucinalva Almeida, Carlinda Leite, Crislainy Gonçalves, Maria Julia Melo

---

**Movimentos cotidianos de inventividade e profissionalidade docente presentes nas práticas avaliativas de estudantes-professoras**

Crislainy Gonçalves, Maria Angélica da Silva, Priscila Magalhães, Lucinalva Almeida

---

**Eixo 7. Inovação pedagógica e docência – Sala 249**

Moderadora: **Isabel Nogueira**

| Comentadora do Eixo: **Fátima Sousa-Pereira**

---

**Preparar os jovens para quarta revolução industrial: o projeto Erasmus+/eTwinning Mobile Applications for Effective Learning**

Maria Piedade Carvalho Silva

---

**A promoção da educação para o empreendedorismo nas práticas socioeducativas de um projeto comunitário**

Filipa Costa, Inês Moreira, Joana Vieira

---

**Redes sociais e desenvolvimento de projetos escolares: o ciclo completo com um agrupamento escolar**

Fernando de Sousa, Ileana Monteiro, José Bica

---

**Formação pedagógica de professores do ensino superior: que espaço para a língua portuguesa no universo ISI/Scopus?**

Marina Duarte

---

**Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – Mantle of the Expert**

Isabel Nogueira, Daniela Gonçalves, Margarida Costa, Isilda Monteiro

---

**PÓSTERES – Átrio da entrada da FPCEUP**

**Eixo 2. Práticas curriculares nos quotidianos escolares** Comentadora do Eixo: **Marinaide Freitas**

**O Projeto eTwinning “Be the Change. Take the Challenge”; um projeto de educação para a cidadania global**

*Maria Piedade Carvalho Silva*

**Eixo 7. Inovação pedagógica e docência**

Comentadora do Eixo: **Fátima Sousa-Pereira**

**O Projeto MENTORCERT: Um modelo para a formação e certificação internacional de mentores de negócios**

*Leandro Oliveira, Eduardo Luís Cardoso, Graça Teixeira*

**Análise da adequabilidade de diferentes metodologias didático-pedagógicas para a formação ética no ensino superior**

*Fátima Monteiro, Carlinda Leite, Cristina Rocha*

## Resumos

9 de JULHO

**CONFERÊNCIA – Auditório 1– 9h20**

### **Antonio Bolívar**

Universidade de Granada

#### **A melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento da escola: perspetivas atuais**

#### ***La mejora de los aprendizajes y el desarrollo de la escuela: perspectivas actuales***

La conferencia realiza una revisión actual de las políticas de mejoría de la escuela, ligando conjuntamente la mejora de los aprendizajes y el desarrollo institucional de la escuela. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento escolar. Desde un abordaje actual el trabajo en la sala de aula no puede estar aislado de la labor colegiada de toda la escuela. El desarrollo institucional de la escuela supone la construcción de capacidades a tres niveles (personal, interpersonal y organizacional). Un corpus creciente de investigación sugiere que la escuela requiere ser articulada mediante el desarrollo de un liderazgo pedagógico y una comunidad profesional de aprendizaje. La mejora de los aprendizajes depende del “capital profesional” de los profesores, que puede ser incrementado en un contexto de buen “capital social” (entre colegas en el interior de la escuela, redes entre escuelas y comunidad). Por eso, transformar la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para el desarrollo profesional de sus miembros.

El desarrollo profesional efectivo acontece en comunidades de práctica en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido y otros liderazgos intermedios, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, haciendo visibles las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora. Se trata de incrementar el “*capital social*” de la escuela en paralelo al “capital profesional”. El capital social reside en las relaciones entre los docentes, basadas en la confianza, la colaboración, la responsabilidad colectiva, el apoyo entre colegas y la ayuda mutua, las redes establecidas (Hargreaves y Fullan, 2014).

**MESA REDONDA – Auditório 1 – 10h45**

### **Marina Duarte**

Instituto Superior de Engenharia do Porto/IPP | FPCEUP - CIIE

#### ***Condições promotoras da autonomia na aprendizagem na perspetiva de estudantes de engenharia***

O Processo de Bolonha e a criação da Área Europeia de Ensino Superior foram justificados, entre outros aspetos, pela intenção de tornar mais flexíveis e mais adequados ao exercício de uma profissão os recursos humanos, promovendo a sua melhoria constante através da aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, a autonomia do aprendiz foi enunciada como uma competência chave a desenvolver no ensino superior, passando a constituir uma característica dos discursos dos currículos deste nível de ensino, alertando para a necessidade do desenvolvimento de processos

promotores de uma postura adequada à aprendizagem conceptual própria do ensino superior capaz de desenvolver capacidades de aprendizagem que apoiem os estudantes ao longo da vida (CPLA, 2010). Esta conceção de formação de estudantes implica processos inovadores que recorram a abordagens metodológicas de ensino e de aprendizagem, capazes de alterar o modelo tradicional e conservador. Na comunicação inserida nesta Mesa Redonda sobre Práticas Curriculares, dá-se conta de uma investigação que estudou condições que estudantes de Engenharia percecionam como promotoras da autonomia na aprendizagem. O estudo, que recorreu a uma metodologia mista, com um plano explicativo sequencial (Creswell, 2015), obteve dados, na 1ª fase, de 425 estudantes que responderam ao questionário “Escala de Experiências de Aprendizagem” (Stockdale & Brockett, 2011) e, na 2ª fase, a entrevistas a 12 estudantes com baixa, média e alta autonomia na aprendizagem, identificados a partir das respostas ao questionário.

Os resultados indicam que os entrevistados reconhecem a importância da autonomia na aprendizagem, para a própria aprendizagem, para o exercício da profissão e para a vida futura, referindo a capacidade para pesquisar e encontrar recursos educativos alternativos como a característica que mais lhe associam. Mais do que o curso e as unidades curriculares, os entrevistados valorizam certas atividades curriculares e reconhecem-nas como promotoras da autonomia.

## **Preciosa Fernandes**

FPCEUP - CIIE

---

### ***Práticas curriculares e de avaliação: uma análise focada nas conceções que as enformam***

No quadro dos desafios que têm vindo a ser colocados aos sistemas educativos, nomeadamente pelas exigências sociais e culturais relacionadas com a promoção de uma escola de sucesso para todos, tem sido reconhecida a necessidade de se mudarem e melhorarem as práticas curriculares e de avaliação das aprendizagens dos alunos (Balçak, Harrison, Lee, Marsall & William, 2009; Barreira & Pinto 2005; Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2009; Doll, 1997; Fernandes, D. 2005, 2009; Fernandes, 2010, 2011; Leite, 2002, 2005; Leite & Fernandes, 2002; Luckesi, 2006; Marinho, Leite & Fernandes, 2014; Perrenoud, 1999). Nesta mesma linha, reconhece-se que essa possibilidade de melhoria tem uma relação direta, por um lado, com as orientações das políticas curriculares e da avaliação (Fernandes, 2005, 2011; Leite 2005; Leite e Fernandes, 2012) e, por outro, com os modos de trabalho pedagógico utilizados pelos professores e as conceções que os enformam (Fernandes, 2005, 2010; Leite, 2002, Leite & Fernandes, 2010; Lesne, 1997). É no quadro destas ideias que nesta Mesa Redonda se apresentam e interpretam resultados de um projeto focado nas Práticas Curriculares e de Avaliação que está a ser desenvolvido por uma equipa de investigadores, nacionais e internacionais, que integram a comunidade prática de investigação CAFTe do CIIE.

Na sua organização, o estudo orienta-se pelas seguintes questões: Que características têm as práticas curriculares e de avaliação mais usadas por professores de diferentes níveis de ensino? Que conceções curriculares e de avaliação as enformam?

Pretende-se, neste espaço de partilha, promover e sustentar um debate académico que contribua para ampliar a reflexão e o conhecimento sobre práticas curriculares e de avaliação das aprendizagens em uso em diferentes países.

## **Adriana Cavalcanti**

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

---

### ***Práticas curriculares e de avaliação: uma análise centrada em concepções desvelas***

No cenário dos desafios educacionais, locais, nacionais e internacionais, têm vindo a ser colocados aos sistemas de ensino exigências de ordem económica, social e cultural, assentes em iniciativas políticas para a promoção e garantia de uma escola mais inclusiva e de qualidade social para todos. Neste *movimentum*, tem sido reconhecido a necessidade de se (re)significarem as práticas curriculares e de avaliação das aprendizagens, no sentido de melhorar o sucesso e as aprendizagens dos alunos (Balçak, Harrison, Lee, Marsall & William, 2009; Barreira & Pinto 2005; Doll, 1997; Fernandes, 2005, 2009; Fernandes, 2010, 2011; Goodson, 2001; Leite, 2002, 2005; Leite & Fernandes, 2002; Lopes, 2008; Marinho, Leite & Fernandes, 2014; Moreira, 2007; Perrenoud, 1999; Zabalza, 1994). Nesta direção, reconhece-se que essa possibilidade de mudança educativa mantém relação indissociável, por um lado, com as orientações das políticas curriculares e da avaliação (Leite 2005; Leite e Fernandes, 2012) e, por outro, com o trabalho pedagógico adotado pelos professores e as concepções que enformam esse mesmo trabalho em contextos de práticas (Leite, 2002, Leite & Fernandes, 2010). É no âmbito destes pressupostos que, nesta Mesa Redonda, desvelamos os resultados de uma pesquisa, realizada com professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Maceió (Alagoas-Brasil), sobre a concepção e natureza Alagoas-Brasil), sobre a concepção e natureza das práticas curriculares e de avaliação adotadas. Esta investigação insere-se no âmbito do projeto Práticas Curriculares e de Avaliação, desenvolvido por uma equipa de investigadores, nacionais e internacionais, que integram a comunidade prática de investigação CAFTe do CIIE”.

## **MESA REDONDA – Auditório 1 – 14h15**

### **Carlinda Leite**

FPCEUP - CIIE

---

### ***A formação inicial de professores em Portugal - uma análise das políticas de educação que a enquadram e dos estudos académicos realizados e publicados***

Estudos vários (Altet, 2000; Leite, 2002, 2003; Nóvoa, 2007, 2009; Boyd, 2010; Kortaghen, 2010; Leite & Fernandes, 2011) têm sustentado a importância de uma formação inicial de professores capaz de antecipar a vivência de situações profissionais que os contextos educativos colocam e que, simultaneamente, prepare para a concretização de uma educação que a todos os alunos, independentemente dos seus pontos de partida, proporcione sucesso. É tendo esta concepção de formação por referência que, nesta Mesa Redonda, se traz à reflexão e ao debate um projeto que está a ser desenvolvido por uma equipa do CAFTe sobre Formação Inicial de Professores na sua relação com políticas de educação. Esse estudo, que envolve elementos de Portugal, Brasil, Angola e Moçambique, responde à seguinte questão:

*- Que aspetos caracterizam as políticas de formação inicial de professores, nos últimos 20 anos, em Portugal, no Brasil, em Angola e em Moçambique? Para que modelo de formação inicial de professores e perfil profissional apontam essas políticas?*

A par desta pergunta, e no sentido de conhecer o conhecimento que tem sido construído por académicos e o que tem estado em foco na sua divulgação, o estudo responde também às perguntas:

- *Que focos sobre a formação inicial de professores têm sido privilegiados nas teses de doutoramento produzidas, nos últimos 5 anos, por doutorandos portugueses, brasileiros, angolanos e moçambicanos? Que relação têm com as políticas de educação?*

- *Que focos sobre a formação inicial de professores têm sido objeto de estudo nos artigos publicados, nos últimos 5 anos, em língua portuguesa, espanhola e inglesa, por investigadores portugueses, brasileiros, angolanos e moçambicanos? Que relação têm com as políticas de educação?*

Desse estudo e dessa equipa internacional, cabe-me a mim, nesta Mesa Redonda, dar conta da parte referente a Portugal. São esses dados e a sua interpretação que sistematizarei nesta comunicação.

### **Albertina Lussinga**

ISCED - Huambo

---

#### ***Formação inicial de professores e sua relação com as políticas de educação em Angola***

Esta investigação é parte de um projecto com a Faculdade de Ciências de Educação da Universidade do Porto, cujo objectivo é sistematizar os trabalhos realizados sobre a formação inicial de professores em Angola, com foco nas teses de doutoramentos, artigos publicados em revistas científicas arbitradas e de alto impacto, nacionais e internacionais e as políticas educativas traçadas nos últimos dez anos. Considerou-se, entre outros indicadores, os problemas identificados, a temática em foco, as ideias síntese, as concepções de educação e de formação veiculadas pelas leis e os princípios gerais de formação que propõem estas leis. Como parte do resultado deste trabalho, obtiveram-se dados de 28 teses de doutoramento, que de forma geral incidem na produção de conhecimentos ligados à formação inicial de professores nas diferentes especialidades; 38 artigos científicos cujas discussões estão direccionadas às metodologias, estratégias e diferentes vias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; 9 documentos legais produzidos entre o ano de 2000 e 2017, que regulam o sistema de educação e ensino angolano.

### **Lucinalva Almeida**

UFPE - Caruarú

---

#### ***A Formação Inicial de Professores no Brasil: Uma análise das políticas de educação e dos estudos académicos que a enquadram***

A formação de professores tem historicamente apresentando-se no contexto brasileiro como tema clássico e foco de múltiplos estudos em educação (Almeida, 2008, Neto, Santiago, 2006; Veiga, 2002, Guimarães, 2015). Associado à produção académica, as políticas em educação também têm voltado a sua atenção para essa área, revelando um expressivo número de pareceres e resoluções que instituem, dentre outros elementos, as diretrizes nacionais para a formação de professores. O significativo interesse político-acadêmico em torno da formação de professores aponta para a movimentação das aspirações voltadas para este campo, uma vez que, sendo pauta de disputas e negociações constantes (Ball & Mainardes, 2011), os estudos e as políticas de formação passam por revisões e reformulações que apontam não só o inacabamento das mesmas, mas sobretudo os

projetos de sociedade que se intencionam instalar nas transições políticas e econômicas. É tendo essa compreensão do campo político-acadêmico brasileiro que, nesta Mesa Redonda, se traz à reflexão e ao debate um projeto que está a ser desenvolvido por uma equipa internacional (Portugal, Brasil, Angola e Moçambique) do CAFTe sobre Formação Inicial de Professores na sua relação com políticas de educação. Esse estudo, no que ao Brasil diz respeito, responde à seguinte questão:

*- Que aspetos caracterizam as políticas de formação inicial de professores, nos últimos 20 anos, no Brasil? Para que modelo de formação inicial de professores e perfil profissional apontam essas políticas?*

A par desta pergunta, e no sentido de conhecer o conhecimento que tem sido construído por académicos brasileiros e o que tem estado em foco na sua divulgação, o estudo responde também às perguntas:

*- Que focos sobre a formação inicial de professores têm sido privilegiados nas teses de doutoramento produzidas, nos últimos 5 anos, por doutorandos brasileiros? Que relação têm com as políticas de educação?*

*- Que focos sobre a formação inicial de professores têm sido objeto de estudo nos artigos publicados, nos últimos 5 anos, por investigadores brasileiros? Que relação têm com as políticas de educação?*

A partir dos referidos objetivos, nesta Mesa Redonda socializamos os dados iniciais colhidos e analisados no contexto brasileiro.

## COMUNICAÇÕES LIVRES – 16h05

### EIXO 1. POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO – Sala 249

#### Teresa Novais

Agrupamento de Escolas Clara de Resende

#### ***A retórica parlamentar estadonovista sobre o ensino liceal (1935-1973) – os tempos fortes do debate***

Esta proposta de comunicação resulta de um estudo efetuado em torno do debate produzido na Assembleia Nacional no campo do ensino liceal, durante o Estado Novo entre 1935 e 1973. O trabalho desenvolvido permitiu individualizar um conjunto de temáticas em cada um dos ciclos da política educativa do Estado Novo, objeto de discussão e mesmo foco de tensão entre as diferentes sensibilidades dos deputados que compunham a Assembleia Nacional.

Para a compreensão dos tempos fortes do debate foram fundamentais os trabalhos de João Formosinho e António Nóvoa que introduziram o conceito operativo de ciclos na política educativa durante o Estado Novo, ilustrando e iluminando a apreciação das discussões parlamentares e, simultaneamente, permitindo perscrutar os desígnios das reformas curriculares. De igual modo, os estudos de João Barroso sobre a organização pedagógica dos liceus, designadamente o conceito de classe, que suporta a estratégia de “ensinar a todos como se fosse um só”, um dos nós górdios do sistema. Mas também para outras questões, não menos consensuais, como as opções curriculares, com todas as implicações pedagógicas que daí decorrem, como já bem salientou Ramos do Ó, no que diz respeito à seleção e articulação das disciplinas no plano de estudos, bem como ao nível da seleção das matérias a lecionar em cada disciplina. E, ainda, os estudos de A.

Nóvoa sobre a construção da identidade docente em torno das competências pedagógicas e não apenas da preparação científica.

O universo documental que suportou este estudo é composto pelas atas da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa do Estado Novo. Complementarmente fontes impressas de natureza diversa, designadamente obras e discursos produzidos pelos ministros que ocuparam a pasta da Instrução/Educação Nacional.

A reflexão dá visibilidade às questões mais candentes nas intervenções, em cada um dos ciclos da política educativa e cujas conclusões a seguir se apresentam.

Assim, o debate desenvolvido entre 1935 e 1947 foi marcado pela afirmação da função educativa sobre a dimensão instrutiva do ensino, simbolicamente expressa na alteração da designação do ministério de instrução para educação, mas também no programa educativo do governo (o papel do médico escolar e da educação física enquanto instrumentos de revigoração da raça, a especial atenção à educação feminina, a consagração do Liceu na formação do escol da nação, a criteriosa regulamentação dos programas e metodologias e a discussão em torno do regime de ensino mais adequado ao projeto educativo do governo. No período que decorre entre 1947 e 1960, as intervenções foram dominadas pela identificação de problemas de funcionamento deste subsistema de ensino, designadamente a extensão dos programas, a sobrelotação das turmas e a impraticabilidade das metodologias ativas, a sobrecarga letiva dos alunos, a excessiva memorização, a avaliação dos alunos e a ineficácia dos exames. Por outro lado, a perspetiva pragmática de qualificação dos recursos humanos dos anos cinquenta afirma-se, questiona-se a utilidade do ensino liceal na preparação para vida ativa, questiona-se a redução das disciplinas humanísticas no plano de estudos, o espectro da feminização do ensino liceal, denuncia-se a falta de investimento na qualificação dos recursos humanos e das instalações, mas também a falta de ideologia. Finalmente, entre 1960 e 1974, o discurso desenvolvimentista ganha terreno, predominam as intervenções em torno da o discurso da valorização do capital humano e do binómio democratização e economia da educação, fundamentam-se os problemas do ensino com números, fazem-se abordagens transversais e indica-se o caminho — uma reforma da educação nacional — a reformulação dos princípios filosóficos, a revisão dos planos de estudo e atualização dos programas, a modernização das instalações e o apetrechamento de escolas, as metodologias ativas e a psicopedagogia, a formação dos professores e a carreira docente, a formação de adultos, a reforma do ensino médio e universitário, o rendimento escolar, a ação social do Estado (propinas, bolsas de estudo, cantinas e residências de estudantes), a reforma das estruturas do ministério da Educação, da rede escolar e a integração do ensino privado no sistema educativo.

**Palavras-chave:** educação; política educativa; ideologia; ensino; liceal

**Referências bibliográficas:**

- ADÃO, Áurea, 2012 – A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342643.PDF> [acesso em 18.03.2014].
- BARROSO João, 1995 – Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, J.N.I.C.T.
- CASTILHO, J. M. Tavares, 2007 – A Assembleia Nacional (1934-1974). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho. (Tese de Doutoramento em História Moderna e Contemporânea).
- CRUBELLIER Maurice. Sampaio da Nóvoa (Antonio). — Le Temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). . In: Revue française de pédagogie, volume 87, 1989. pp. 128-130; disponível em [goo.gl/2PWk19](http://goo.gl/2PWk19)

- FERNANDES, Rogério, 2010 – «Movimentações da classe docente em Portugal (finais da década de 60)». Revista Lusófona de Educação. Nº15, p. 15-38. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a03> [acesso em 10.10.2014].
- NÓVOA, A. 1989 – Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF.
- NÓVOA, António, 1996 – « L'image à l'infini. La lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine». Recherche et Formation. Nº 21, p. 9-22. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/682> [acesso em 10.05.2014].
- NÓVOA António & POPKEWITZ, Thomas (org.), 1992 – Reformas educativas e Formação de Professores. Lisboa: Educa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3711> [acesso em 17.06.2014].
- NÓVOA, António & BARROSO, João, 1999 – «Ensino liceal» in BARRETO, António & MÓNICA, Maria Filomena (coord.) – Dicionário de História de Portugal. Suplemento. Porto: Figueirinhas, vol. VII, p. 632-634.
- Ó, Jorge Manuel Nunes Ramos do, 2009 – Ensino Liceal (1836-1975). Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.
- SANCHES, João Formosinho Simões, 1988 – Educating for passivity – A study of Portuguese Case (1926-1968). (University of London/Institute of Education, Ph.D Thesis).
- SILVA, Rui Ferreira, 1992 – «Sob o signo do Imperio» in ROSAS, Fernando (coord.) – Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Nova História de Portugal, vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, p. 356-387).
- STOER, Stephen, 1983 – «A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”?». Análise Social. Vol. XIX (77-78-79), 3.º, 4.º 5.º, p. 793-822. Disponível em: [http://analisesocial.ics.ul.pt/?page\\_id=12](http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=12) [acesso em 6.12.2013].
- STOER, Stephen, 2008 – «O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática». In Educação, Sociedade & Culturas, 26, 149-173. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-OEstado.pdf> [acesso em 6.12.2013].
- TEODORO, António, 1999 – A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação, área de Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/331> [acesso em 01.10.2014].
- TORGAL Luís Reis, 2009 – Estados Novos, Estado Novo. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2 vol.
- TYACK, David & TOBIN, William, 1994 – «The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?». American Educational Research Journal. Vol. 31, nº 3, p. 453-479. Disponível em: <http://twixar.me/hsT3> [acesso em 12.04.2014].
- VAQUINHAS, Irene Maria, 1992 – «O conceito de “decadência fisiológica da raça” e o desenvolvimento do desporto em Portugal (finais do séc. XIX / princípios do séc. XX)». Revista de História das Ideias. Coimbra, vol. 14, p. 365-388.
- ZAGORIN, Perez, 1990 – «Historiography and postmodernism: reconsiderations». History and Theory. Nº 29 (3), p. 263-274.

## **Vanessa do Socorro Silva da Costa**

PUC - SP

---

### ***Sentidos do currículo: uma análise da produção científica brasileira a partir de publicações em periódicos qualis a1 e a2 da área de educação (2012-2017)***

Este artigo é fruto do projeto de investigação e tem por objetivo mapear as tendências dos estudos sobre o currículo, retratadas em artigos científicos em revistas brasileiras de qualis A1 e A2, nos últimos 5 anos (2012 a 2017), é importante destacar que na língua portuguesa, a utilização da palavra sentido é feita de formas variadas, normalmente ela se refere aquilo que tem significado em um determinado contexto. Como metodologia, foi realizado um estado da arte, a partir do mapeamento das publicações indexadas a plataforma *Scopus*, foram encontradas 8 revistas da área da educação, em que, a pesquisa pela palavra-chave “currículo” foi feita diretamente nos motores de busca das revistas selecionadas. Os achados desse levantamento culminaram no total de 150 artigos que apontam diversos sentidos, concepções e significados atribuídos ao termo currículo. Os resultados da análise empreendida, ainda são iniciais, mas, contribuíram para compreensão de que há predomínio de estudos sobre a categoria currículo escolar e uma lacuna acerca da categoria sentidos práticas curriculares, considerando a tensão existente entre ensino, formação em sala de aula e a materialização do currículo. Para tanto, acreditamos de extrema importância não apenas discutir sobre os aspectos da produção científica, mas, sobretudo destacar a necessidade de investigações que problematize as tensões postas no campo do currículo no Brasil avanços para educação.

**Palavras-chave:** currículo; mapeamento; sentidos do currículo; produção científica.

#### **Referências bibliográficas:**

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

## **Ana Rita Pacheco, Mariana Amaral da Cunha, Paula Batista**

Faculdade de Desporto da UP | Instituto Universitário da Maia

---

### ***O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família***

Ao longo do tempo, as alterações societais aportaram múltiplas modificações na estrutura familiar, designadamente o aumento exponencial de famílias monoparentais e o aumento dos horários de expediente (Zenhas, 2006). Face a estas mudanças, as dinâmicas relacionais com a escola também se alteraram, assistindo-se a uma reconfiguração dos papéis dos agentes escolares. Neste contexto, o papel adstrito ao diretor de turma de tripla coordenação e comunicação: com os alunos, com os pais/encarregados de educação e com professores do conselho de turma, ganhou relevância. Pois, conforme veicula Marques (2003), o diretor de turma não se pode limitar à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. A este papel acresce o de gestor do processo de desenvolvimento do currículo, enquanto força motora para a introdução de inovações curriculares, com base na resolução de problemas com os alunos (Vasconcelos & Almeida, 2012). Este estudo, realizado no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no decurso do 2º ano, teve como propósito central captar a perceção dos diretores de

turma acerca do exercício da função, mais especificamente as exigências, constrangimentos e desafios que se colocam ao desempenho do cargo na estrutura escolar atual. Para o efeito foram entrevistados sete diretores de turma de uma escola do distrito do Porto com recurso a um guião semiestruturado. A análise de conteúdo, com categorias definidas *a priori*, foi a técnica utilizada na leitura dos dados, focada em cinco categorias: (i) papéis e funções do diretor de turma; (ii) perfil do diretor de turma; (iii) contributo da formação inicial; (iv) facilidades, constrangimentos e desafios; (v) interações com os encarregados de educação. Os dados colocaram em evidência que atualmente o diretor de turma desempenha um papel predominantemente de natureza social, substituindo, por vezes, a própria família. Do ponto de vista dos constrangimentos, os diretores de turma elencam a excessiva burocracia e a escassez de tempo efetivo de contacto com os alunos. O maior desafio é a gestão de relações humanas.

**Palavras-chave:** Direção de Turma; Professores; Relação escola-família.

**Referências bibliográficas:**

Marques, R. (2003). O director de turma. Lisboa: Plátano Editora.

Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A. (2006). O papel do director de turma na colaboração escola-família. Porto: Porto-Editora.

**Auda Ramos**

PPGE - PUCPR

---

***Políticas públicas de avaliação em larga escala e o impacto no contexto escola***

O texto busca refletir sobre o impacto das avaliações em larga escala no cotidiano da escola. A análise privilegia elementos teórico-metodológicos advindos de pesquisa bibliográfica a partir dos estudos de Stephen J. Ball (2001), Ana Maria Eyng (2015), José Gimeno Sacristán (2013), entre outros, associada a dados empíricos, resultados dos testes padronizados de rendimento escolares, amplamente divulgados, realizados nas últimas décadas no Brasil. Considera-se que os novos modelos econômicos favorecem a face do Estado regulador, não mais como provedor direto de serviços sociais, entre eles a educação, mas na função de regulador dos mesmos serviços. Nesse contexto, as avaliações de sistema ou em larga escala ganham destaque na publicização dos resultados como indicadores da qualidade social. Sem dúvidas a proteção e a garantia do direito à educação de qualidade social convertem-se em princípio de justiça social, sobretudo em contextos tão marcados pela desigualdade e pela exclusão social, como vistos no Brasil. Entretanto, esse paradigma de Estado traz para o contexto educacional um modelo gerencialista com vistas a alcançar metas. As relações internas e o currículo escolar nesse novo modelo assumem linguagens e posturas muito próprias da lógica do mercado, que desconsidera saberes, práticas e as vozes dos interlocutores que constroem o saber escolar. Analisa-se que, tanto os organismos multilaterais internacionais quanto os princípios norteadores de tais políticas educacionais locais partem da concepção de que a educação permite a formação de capital humano, essencial para o desenvolvimento econômico de um país. Trata-se, portanto de assumir um conceito de qualidade de ensino a partir de uma concepção utilitária da educação. A análise mostra ainda, que não se pode negar que os resultados dos testes padronizados, os levantamentos de dados trazem elementos sobre a realidade da educação no Brasil e no mundo, que não podem ser ignorados. Ao explicitar as duas faces da avaliação não se objetiva aceitação ou reprodução de modelos, mas a

necessidade da compreensão dos fenômenos e tensões político-econômicas envolvidas, com vistas ao fortalecimento de uma educação emancipatória, bem como a superação de práticas excludentes na garantia do direito à Educação.

**Palavras-chave:** avaliação; currículo; democracia; globalização.

**Referências bibliográficas:**

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. Contrapontos - volume 7 - n.1 - p. 11 - 22- Itajaí, jan/abr. 2007.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação e Realidade 35 (2): 37- 55. maio/ago. 2010.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v15, n.44, p. 133-155, jan/abr. 2015.
- EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora; PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v 21, n. 81, p. 773-800, out/dez. 2013.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (org). Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso. 2013.
- SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Cad. Cedes, v. 29, n. 78, p. 216 226, Campinas, mai/ago. 2009.
- SOUZA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Avaliação. Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 2, jul. 2014, p. 407-420.

**Robson Celestino Prychodco, Preciosa Fernandes**

FPCEUP - CIIE

---

***Percepções de professores e de profissionais da saúde quanto ao trabalho em parceria direcionado à inclusão escolar.***

Segundo Booth & Ainscow (2002), desde sua origem, a palavra “inclusão” foi associada ao atendimento de estudantes com deficiências. Contudo, novas demandas escolares evidenciaram a importância de ações inclusivas dirigidas a todos estudantes, especialmente àqueles considerados vulneráveis a processos de exclusão decorrentes de situações de desigualdade, exclusão de espaços sociais (escola, serviços de saúde etc) violência, exploração, falta de vínculos afetivos e/ou cuidados básicos, inanição, drogadição e insucesso escolar (Abramovay et al,2002). Para atender essa complexa demanda, uma das estratégias apontadas é o trabalho em parceria entre profissionais da educação e saúde (Mota, 2011). Segundo Pereira (2010), essas parcerias constituem uma ferramenta de articulação e proteção de crianças/ adolescentes. Com essa comunicação, pretende-se apresentar dados acerca das percepções de professores e profissionais

de saúde sobre *ganhos* e *constrangimentos* do trabalho em parceria. Foram realizadas dezassete entrevistas semi-estruturadas (Amado, 2014), sendo 12 professores e 5 profissionais de saúde que atuam no âmbito de medidas inclusivas como a educação especial e em programas voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais em três agrupamentos da região do Grande Porto. Os dados foram analisados à luz da análise do discurso (Gregolin, 1995). Relativamente aos *ganhos*, os entrevistados referiram sobre melhoria do rendimento escolar, redução de comportamentos disruptivos, maior sentido de pertença à escola, maior sensação de suporte e segurança durante o planeamento das intervenções e melhores resultados no campo da intervenção precoce. Relativamente aos *constrangimentos*, os dados apontaram para sobreposição da importância das intervenções no campo da saúde, em detrimento às educacionais, excesso no uso de medicamentos e de solicitações de encaminhamento por parte dos profissionais da educação, ausência de profissionais de saúde em número adequado. Apesar dos constrangimentos apontados, ambos os grupos profissionais reconheceram a importância de trabalharem de forma articulada e colaborativa, reconhecendo no trabalho em parceria um motor para a inclusão escolar. Em acordo com Leme *et al* (2016), defendemos a articulação entre políticas de saúde e educação, salvaguardando, como sublinha Ferreira (2016) que o recurso à elas, pode configurar “uma forma de legitimar o afastamento do Estado em relação à sua responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades e de justiça social (p,142).”

**Palavras-chave:** inclusão escolar; trabalho em parceria; saúde; educação; percepções.

**Referências bibliográficas:**

- Amado, J. Manual de investigação qualitativa, 2014. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 428p.
- Abramovay, M; Castro, G. M.; Pinheiro, L. C.; Lima, F. S.; Martinelli, C.C. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion - Developing Learning Participation in School, Londres: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ferreira, F. Comentário: o sentido comunitário e as parcerias educativas num contexto de desumanização da escola. (In) Fernandes, P; Mouraz, Ana; Torres, A. C. (Org): Olhar para dentro, projetar para fora: promovendo a partilha de experiências e a reflexão participada entre escolas e universidade. (2016).
- Gregolin, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA: Revista de Linguística, v. 39, 1995.
- Leme, Erika Souza; Costa, Valdelúcia Alves da. Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Como esse Estuário desaguou na Escola. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 667-680, nov. 2016. ISSN 1984-686X.
- Mota, D. (2011). Trabalhar a educação para a saúde nas escolas: Percepções de profissionais de saúde e de educação. Porto: Faculdade de Medicina FPCEU UP. Dissertação de mestrado.
- Pereira, S. F. N. (2010). Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar.

***Currículos de formação de profissionais de saúde no Brasil e as políticas globais: que influências?***

No último relatório a OCDE de abril de 2018, intitulado *The Future of Education and Skills 2030*, foram lançadas questões e desafios para a promoção de políticas globais relacionadas com o campo do currículo e com a formação dos futuros profissionais. Observa-se clara ênfase no desenvolvimento de competências para transformar a sociedade e para a construção de projetos inovadores que permitam avançar em direção a uma mudança ecossistêmica (p. 4,5,6). Considerando o impacto das políticas globais nas políticas nacionais no Brasil, a partir da Constituição de 1988, e em sintonia com o Sistema Único de Saúde (SUS), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Leis de Diretrizes Básicas (LDB), pretende-se desenvolver o estudo sobre o contexto de influência nos modelos e desenhos curriculares das instituições de ensino superior em saúde. O referencial teórico do estudo segue as teorias pós-críticas do currículo adotando-se o círculo de política de Stephen Ball para a compreensão dos modelos e propostas curriculares. Pretende-se fazer uma análise documental das orientações políticas. Objetiva-se com o estudo avaliar o impacto das políticas macro e micro nos desenhos curriculares e de como as instituições de ensino superior se veem desafiadas a implementar estratégias de ensino atualizadas com as demandas dos novos perfis profissionais.

**Palavras-chave:** currículo; políticas de influência; educação em saúde.

**EIXO 2. PRÁTICAS CURRICULARES NOS QUOTIDIANOS ESCOLARES – Sala 250**

**Inês França Lopes, Ana Sofia Sousa, Pedro Ribeiro, Daniela Gonçalves**

LIS – Colégio Novo da Maia | ESE de Paula Frassinetti | CEDH da UCP

---

***Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico***

O desafio de “transportar as escolas, os edifícios escolares e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI (...) a pressão para a mudança é particularmente dirigida para o papel dos professores, da liderança, da tecnologia e das soluções espaciais, dos serviços de apoio educativo e para ambientes de aprendizagem” (Kickbusch, 2012, pp.87-88), exigindo linhas de trabalho e ação pedagógica alicerçadas em métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos, numa aprendizagem a partir da resolução crítica e criativa de problemas e em processos de aprendizagem colaborativos (Bolívar, 2012), fazendo, deste modo, parte de uma conceção de aprendizagem, retirando partido do quotidiano dos alunos dentro e fora da escola.

Consideramos, pois, um modelo de organização e desenvolvimento curricular que estabeleça o compromisso de integrar no currículo escolar um novo conjunto de competências e de aprendizagens remete-nos, quanto ao conteúdo, para uma conceção de currículo flexível, aberto e enriquecido que garanta simultaneamente um alicerce comum para todos os alunos e uma parte complementar e diferenciadora que vá ao encontro de motivações, preferências e facilidades (Gonçalves, 2017).

Neste contexto, apresentar-se-á o modo como definimos a estratégia de operacionalização do Projeto de Flexibilidade Curricular, no 1.º ano de escolaridade, partindo da centralidade do processo de aprendizagem de todos os alunos e, ao mesmo tempo, de cada um, numa lógica de projeto interdisciplinar, cuja abordagem curricular é entendida como flexível, aberta e enriquecida. Deste estudo exploratório, de natureza qualitativo, destacar-se-ão os resultados de aprendizagem alcançados pelos 65 alunos, evidenciando a variedade de abordagens aplicadas ao longo de todo o processo e a forma como integramos, transversalmente e transdisciplinarmente, os diferentes saberes curriculares, aproveitando a oportunidade de flexibilizar e gerir o currículo.

**Palavras-chave:** *projetos interdisciplinares; abordagens flexíveis do currículo; processos de aprendizagens colaborativos; resolução crítica e criativa de problemas.*

**Referências bibliográficas:**

- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gonçalves, D. (2017). Col·legi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico (pp. 29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Kickbusch, I. (2012). Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Adriana Cavalcanti dos Santos, Monyque Kelly Moura Silva**

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

***Práticas curriculares de fomento à leitura no cotidiano escolar***

Considerando que os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, mostraram que o Estado de Alagoas/Brasil liderou o *ranking* do analfabetismo no país, indicando que 19,4% dos jovens com 15 anos ou mais são analfabetos, sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos a respeito da mediação das práticas curriculares de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, o trabalho tem por objetivo discutir a mediação das práticas curriculares de ensino da leitura mais recorrentes na EJA, identificando a qual concepção de aprendizagem e de práticas curriculares estão relacionadas. Desenvolvemos uma investigação qualitativa, do tipo Estudo de caso (YIN, 2010). Nosso objeto de análise se consistiu no *corpus* coletado na ocasião das observações de eventos de leituras, na 3ª fase do I segmento da EJA em uma escola municipal de Maceió-Alagoas-Brasil. Como aporte teórico fundamentamo-nos em Candau (2013), Geraldi (2010), Orlandi (1999), Santos *et al* (2012), Freire (1989, 1996), Dionísio (2006), Colomer e Camps (2002), Leite (2013) e Young (2010), entre outros. Os resultados da investigação mostram que, nas práticas curriculares de leituras, a professora tenta mediar a compreensão do texto lido a partir dos saberes sociais do leitor mobilizados no acontecimento da aula. E, o mapeamento das práticas curriculares indicam que a professora, ao vivenciar práticas curriculares que transitam entre uma orientação de ensino-aprendizagem mais tradicional ora práticas mais inovadoras, propõe a leitura de textos pelos alunos que possibilitam a interação autor-texto-leitor. No entanto, apresenta dificuldade na mediação das práticas curriculares que possibilitem uma relação contínua entre as práticas de leitura e de escrita significativas, e que contribuam para a construção de novas literacias.

**Palavras-chave:** Didática; Práticas curriculares; Leitura.

**Referências bibliográficas:**

- GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. O que é ler? In: Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. O ensino e a aprendizagem da Leitura. In: Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012
- GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci. BARBOSA, Marinalva Vieira (Organizadoras). Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.
- LEITE, Carlinda. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA, 2003.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.) Estado de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Por uma didática da leitura na educação de Jovens e Adultos: as pistas do planejamento para a aula de leitura. VI Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade".
- YOUNG, Michael F. D. Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.
- São Cristovão-SE/Brasil. 2012
- YIN, Roberto K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**Felisbela Martins**

CEGOT – Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território

---

***Uma análise do estado da arte sobre o currículo: inputs nacionais e internacionais.***

O termo currículo, hoje em dia, muito utilizado no campo educacional, tem a sua origem etimológica na palavra latina *currere*, que significa correr e refere-se a um percurso a ser realizado. Neste sentido, seria de esperar que os sentidos a ele atribuídos traduzissem sempre esta ideia de percurso e de caminho percorrido. Tendo esta ideia por referência, foi realizada uma revisão da literatura que analisou o que subordinado a currículo tem vindo a ser publicado, nos últimos cinco anos, em diferentes línguas, em revistas científicas indexadas na SCOPUS de língua portuguesa, espanhola e inglesa.

Recorrendo à palavra-chave “currículo”, identificámos as revistas. Encontrámos 21 revistas, duas de língua portuguesa, quatro de língua espanhola e as restantes 15 em língua inglesa. Posteriormente seleccionámos os artigos e os respetivos resumos. A análise de conteúdo desses resumos foi objeto de organização e sistematização com o objetivo de identificar sentidos que têm sido atribuídos ao currículo. Nesta primeira fase do estudo, foi encontrada uma diversidade de autores e de referências que permitem inferir que o conceito continua a ser usado numa heterogeneidade de sentidos que lhe conferem ambiguidade e polissemia.

**Palavras-chave:** currículo; campos de currículo; sentidos do currículo; ambiguidade do currículo.

### **Joelma Carvalho Vilar, Isa Regina dos Anjos Santos, Mônica Cristina Silva Santana**

Universidade Federal de Sergipe

---

#### ***Contribuições do Programa PIBID para a prática de ensino da Leitura e da Escrita na escola.***

Esse estudo realiza um relato do trabalho pedagógico do Projeto Narrativas Docente, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelo governo brasileiro, e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as ações pedagógicas de leitura e da escrita dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe – UFS na escola de Ensino Fundamental Professora Nivalda Lima, localizada no município de Itabaiana, Sergipe. O projeto é uma experiência de ensino, de pesquisa e de extensão vinculada às duas instituições e insere uma proposta pedagógica para o ensino da leitura e da escrita que não dualiza a formação prática e teórica do docente. As reflexões apresentadas são resultantes do trabalho sistemático de observação, de acompanhamento e de regência em atividades pedagógicas de leitura e de escrita em turmas do Ensino Fundamental da Escola Professora Nivalda Lima. Apoiase no referencial teórico histórico-crítico, (FREIRE, 1997, 2000, 2001), (KRAMER, 2006), (SOARES, 2008, 2006). O trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada através de observação, de entrevistas e de questionários, objetivando conhecer as práticas de ensino da leitura e da escrita na escola. A valorização da oralidade e dos saberes prévios das crianças, do uso social da leitura e da escrita em sala de aula, assim como a indissociabilidade entre essas habilidades são indicações pedagógicas cotejadas no presente estudo. A experiência vivenciada produziu uma prática de ensino que atende a uma nova concepção de aprendizagem da docência ao destacar a articulação entre sujeitos e espaços educativos das duas instituições. Assim contribui para propor novas relações na produção do conhecimento, por considerar a realidade e as experiências docentes dos que vivem a vida escolar.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica; Leitura; Escrita

#### **Referências bibliográficas:**

- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e lingüística. 10ª edição. 3ª impressão. Editora scipione, 1999.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da indagação e outros escritos. 7ª reimpressão. São Paulo: editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6.ed. Campinas, Pontes, 1999.

- KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. 1ª edição, 5ª impressão. Editora Ática, 2006.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fala letramento e inclusão. – São Paulo: contexto, 2007.
- PAULUCCI, Gisele. COSTA, Maria Salete. Alfabetizando na vida: registro das emoções das dificuldades e do processo de aquisição da linguagem escrita de jovens e adultos. In: Premio instituto Unibanco de educação de jovens e adultos – 2006 / alfabetização solidaria. São Paulo 240p.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do Educador. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SMITH, F. Leitura significativa. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. Ática 13ª edição, 15ª reimpressão. São Paulo, 2008a.
- \_\_\_\_\_, Magda. Alfabetização e Letramento. 5ª Ed. 1ª impressão- São Paulo: contexto, 2008b.
- \_\_\_\_\_, Magda. Letramento: um tema de três gêneros. 2ed, 11 reimpressão. – Belo Horizonte: autentica 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem. Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: U D U S L, 1996.
- TARDIF, M. et al. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação (4), Porto Alegre: Pannônica Editora, 1991.
- UFS. Projeto Narrativas Docentes - PIBID. Itabaiana: DED/UFS, 2009.
- UFS. Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Itabaiana: DED/UFS, 2007.

**Maria Julia Carvalho de Melo, Carlinda Leite, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Universidade Federal de Pernambuco | FPCEUP - CIIE

***Criação e recriação das práticas curriculares dos professores do 1º Ciclo em Portugal a partir do projeto de autonomia e flexibilidade curricular***

Esta comunicação inscreve-se no debate sobre o currículo praticado por professores nos cotidianos de escolas e analisa em que medida professores do 1º Ciclo da Educação Básica em Portugal, envolvidos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, criam e recriam práticas curriculares. Partimos de autores como Almeida, Leite, Santiago (2013), Lopes (2008), Pacheco (2005), de entre outros, para compreendermos a construção histórica e social do processo de significação do currículo e da prática curricular, bem como de Fernandes (2005), Leite e Fernandes (2010), Pinto e Leite (2014) para percebermos como se foram constituindo as políticas curriculares em Portugal que influenciaram a elaboração do referido projeto (Despacho nº 5908/2017). O estudo seguiu um percurso teórico-metodológico a partir da Teoria do Discurso, na perspectiva de Laclau e Mouffe (2000), buscando entender quais os sentidos que os professores investigados constroem sobre o processo de criação e recriação de suas práticas curriculares a partir de uma política. Para isso, realizamos análise documental do Despacho que instituiu este projeto, bem como entrevistas com três professoras do 1º Ciclo e três professores universitários que, de algum modo, estiveram envolvidos com a elaboração e/ou discussão do projeto. A análise realizada mostra que, apesar de o projeto só possibilitar que 25% do currículo prescrito pelo Ministério da Educação seja organizado e decidido pela escola, é reconhecido o papel central dos professores na configuração do currículo, isto é, de usarem a sua agência (Priestley, 2012; Biesta, Priestley, Robinson, 2015), o que contribui para que os professores investigados se percebam nesse lugar de decisores curriculares. Contudo, mesmo se percebendo nesse lugar, os professores produzem suas práticas sempre tendo em

consideração o currículo prescrito, o que demonstra que a criação e recriação dessas práticas curriculares são, de certo modo, atreladas ao currículo central.

**Palavras-chave:** Práticas Curriculares. Políticas Curriculares. Autonomia. Flexibilidade Curricular

**Referências bibliográficas:**

Almeida, L.; Leite, C.; Santiago, E. (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, Porto – Portugal, v. 23, pp. 119-135, março/junho.

Biesta, G.; Priestley, M.; Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 21, N° 6, pp. 624–640, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

Despacho n. 5908/2017. Projeto de flexibilização e autonomia curricular.

Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora. ~

Laclau, E. & Mouffe, C. (2000) *Posmarxismo sin pedido de disculpas*. In: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 111-145.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, Porto Alegre, 33(3), pp. 198-204.

Leite, Carlinda, & Pinto, Carmem Lascano (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.

Lopes, A. (2008). *Política de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.

**Maria Angélica da Silva, Crislainy de Lira Gonçalves, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Universidade Federal de Alagoas | Universidade Federal de Pernambuco

***Sentidos de Prática Curricular: uma construção Cotidiana***

As discussões curriculares, enquanto campo teórico-prático de fixação de sentidos, nos solicitam a tessitura de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares no cotidiano. Frente a isto, analisamos os sentidos de prática curricular na perspectiva do cotidiano. Assim, trabalhamos a partir de autores como Thiesen (2012); Lopes, Cunha, Costa (2013); Oliveira (2001) para discutir o conceito de prática curricular; e Certeau (2014); Sarti (2012) e Oliveira; Carvalho; Ferraço (2013) para entendermos os sentidos de cotidiano. A partir da abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), buscamos nos discursos dos autores enunciados que permitiram a identificação dos sentidos de prática curricular e de cotidiano mobilizados em suas discussões, como também em que medida estes sentidos se articulam e possibilitam depreender a prática curricular como uma construção cotidiana. Nesta direção, entendemos que há uma fixação parcial do sentido de prática curricular, uma vez que as produções discursivas não tecem definições únicas e/ou precisas para este campo conceitual. Assim, para delimitar o que se entende por prática curricular se estabelece uma relação de influência entre o que se entende por currículo e o que se entende por prática, ambas concebidas não como concepções distintas nem isoladas, mas, como sentidos que tencionam a configuração do que se enuncia como prática curricular. Sendo assim, a prática

curricular é materialização e também possibilidade de criação de novos currículos e o cotidiano consiste no espaço-tempo de produção curricular.

**Palavras-chave:** Sentidos. Prática Curricular. Cotidiano.

**Referências bibliográficas:**

- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set. /dez. 2013.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: *Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo*, nº 11. São Paulo: RAAAB, abril/2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e Pesquisas com o cotidiano: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes-pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (orgs). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et aliii, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- SARTI, Flavia Medeiros. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. Cidade? - v. 18, n.30, jan.-jun., 2008, p. 47-65.*
- THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação, Porto Alegre*, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan. /abr. 2012.

### **EIXO 3. DESAFIOS DO DIGITAL EM EDUCAÇÃO – Sala 114**

#### **Helena Vieira**

CITCEM

#### ***Os desafios no desenvolvimento e implementação do Flipped Classroom e do Mobile Learning no ensino da História***

O Flipped Classroom e o Mobile Learning são duas metodologias recentes que transportam as novas tecnologias para a sala de aula. Contudo, elas colocam aos professores e aos alunos alguns desafios que carecem de estudo e reflexão.

Este trabalho resulta de um estudo de caso implementado no ano letivo 2015/2016 em três turmas do 8º ano do 3º ciclo da Educação Básica Portuguesa, no âmbito do ensino da Revolução Liberal Portuguesa, no qual se aplicou uma aula invertida que teve subjacente um conjunto de atividades práticas que exigiram a utilização de aplicações móveis em contexto de sala de aula.

Este estudo desenvolveu-se em duas partes. Na primeira desenvolveu-se uma reflexão sobre os princípios teóricos subjacentes às metodologias do Flipped Classroom e do Mobile Learning; sobre as suas potencialidades, os seus limites e os limites que colocam aos docentes que as aplicam. A segunda parte apresenta uma aula de história invertida que contemplou o uso de aplicações móveis para a aquisição, aplicação e avaliação de conhecimentos históricos. Apresenta igualmente a forma como a mesma foi planificada e aplicada em três turmas, os desafios que surgiram e a forma como foram ultrapassados, assim como os resultados obtidos. Dá a conhecer, simultaneamente, a opinião

dos alunos relativamente à mesma, recolhida através de um inquérito realizado no final das aulas em análise.

Os resultados deste trabalho confirmam que as duas metodologias são estratégias inovadoras e eficazes que reforçam os diálogos entre a Educação Histórica e o uso de novas. No entanto estas estratégias levantam desafios que exigem reflexão para que se tornem verdadeiramente eficazes no desenvolvimento de conhecimentos, assim como na aquisição de capacidades e competências essenciais para a aprendizagem da História.

**Palavras-chave:** Flipped Classroom; Mobile Learning; Didática da História

**Referências bibliográficas:**

Bergman, J & Sams, A 2012. Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education.

Gaughan, J 2014. The Flipped Classroom in World History. The History Teacher. 47(2): 221-244. Disponível em [http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F14\\_Gaughan.pdf](http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F14_Gaughan.pdf). Acedido em 18/4/2017.

Neshyba, S 2015. It's a Flipping Revolution. A guide to the flipped classroom. The chronicle of higher education. 2015:10-12. Disponível em [http://ribonode.ucsc.edu/SciEd/pdfs/CHI\\_GuideFlippedClassroom.pdf](http://ribonode.ucsc.edu/SciEd/pdfs/CHI_GuideFlippedClassroom.pdf). Acedido em 18/4/2017.

Rolo, C 2015. Flipped classroom: educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal. Tese de Mestrado. Viana do Castelo: IPVC. Disponível em <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1508>. Acedido em 18/4/2017.

Talbert, R 2016. How much research has been done on flipped learning? Disponível em <http://rtalbert.org/blog/2016/how-much-research>. Acedido em 18/4/2017.

Teixeira, G 2013 Flipped Classroom: Uma contribuição para a aprendizagem da lírica camoniana. Tese de Mestrado. Lisboa: UNL. Disponível em [https://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841\\_Teixeira\\_FlippedClassroom\\_LiricaCamoni\\_ana.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_LiricaCamoni_ana.pdf). Acedido em 18/4/2017.

Zhao, Y & Ho, A 2014. Evaluating the flipped classroom in an undergraduate history course. Disponível em [http://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/evaluating\\_the\\_flipped\\_classroom\\_-\\_zhao\\_and\\_ho.pdf](http://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/evaluating_the_flipped_classroom_-_zhao_and_ho.pdf). Acedido em 18/4/2017.

**Hugo Santos, Pedro Ferreira**

FPCEUP - CIIE

---

***Os videojogos sérios como uma tecnologia educativa: que potencialidades e limitações?***

Nos últimos anos, e sobretudo na esteira de uma ampla hiperdigitalização global, os videojogos sérios têm assumido um interesse crescente, quer como objeto de estudo, quer como dispositivo de formação. No plano da educação (formal), e sobretudo ao nível do Ensino Superior, ainda que se apresentem como um potencial recurso pedagógico declaradamente inovador, subsiste pouca discussão no contexto nacional sobre a sua integração como ferramenta educativa em contexto de sala-de-aula. Prevalecendo (ainda) alguma desconfiança relativamente ao que podem trazer de novo ou acrescentar a práticas pedagógicas muitas vezes ainda presas a modelos tradicionais de educação (e.g., a lógica transmissiva de saberes), a sua constituição como um recurso dentro dos processos de ensino-aprendizagem tem sido lenta. É nesse sentido que o projeto JoSeES (Jogos Sérios no Ensino Superior) tem como objetivos procurar não só aceder àquelas que são as práticas de jogo da comunidade académica, como também discutir as potencialidades dos videojogos sérios

como uma tecnologia educativa per si. Os dados foram recolhidos em 10 oficinas colaborativas e participativas onde se envolveu um total de 73 estudantes, docentes e investigadores/as universitários/as em 10 oficinas sobre a utilização de videojogos no Ensino Superior. Estas oficinas incluíram experiência de jogo e momentos de discussão em que se procurou compreender dimensões importantes a ter em conta quando se considera uma utilização pedagógica de videojogos, nomeadamente dimensões educativas e dimensões cívicas. A partir da auscultação das vozes e experiências dos/as aprendentes-jogadores/as, e depois de analisados os dados com recurso metodológico à análise temática, foi possível aceder àquelas que são as possíveis potencialidades (e.g., o carácter inovador) e limitações (e.g., necessidade de contextualização) dos videojogos como tecnologia educativa no Ensino Superior, e que constituirão a base da discussão desta comunicação, discussão vital para a integração (ou não) dos videojogos como uma ferramenta pedagógica de formação.

**Palavras-chave:** *Videojogos sérios; Ensino Superior; tecnologia; educação; pedagogia.*

### **Referências bibliográficas:**

- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, volume 113, 86-97.
- Becker, K. (2017). *Choosing and using digital games in the classroom: A practical guide.* Switzerland. Springer International Publishing.
- Bennett, W. L. (2008). *Civic life online: Learning how digital media can engage youth.* Cambridge. MIT Press.
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, volume 54(4), 1145-1156.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10.
- Girard, C., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 207-219. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00489.x
- Kim, Y., & Searle, K. (2017). Empowering student voice through interactive design and digital making. *Computers in the Schools*, 34(3), 142-151. doi: 10.1080/07380569.2017.1348082
- Miller, C.T. (2008). *Games: Purpose and Potential in Education.* Morehead State University. Springer.
- Pinto, M. & Ferreira, P. (2017). Use of videogames in higher education in Portugal: A literature review. In Gomes, M.J., Osório, A.J., & Valente, A.L. (Orgs.) (2017). *Challenges 2017: Aprender nas nuvens, Learning in the clouds*, pp.605-620. Universidade do Minho – Centro de Competência.
- Raventós, Christian López (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura. Revista de innovación educativa*, volume 8(1), 1-15.
- Raphael, C., Bachen, C., Lynn, K.-M., Baldwin-Philippi, J., & McKee, K. A. (2009). Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. *Games and Culture*, 5(2), 199–235.
- Romero, M., Usart, M, & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, volume 10(2), 148-177.
- Southgate, E., Budd, J., & Smith, S. (2017). Press play for learning: A framework to guide serious computer game use in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7), 1-13.
- Whitton, N. (2009). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education.* New York: Taylor & Francis.
- Zagalo, N. (2013). *Videojogos em Portugal – História, Tecnologia e Arte.* Lisboa: FCA Editora.

***Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional***

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida pressupõe que as oportunidades para aprender devem ser transversais aos diferentes contextos e circunstâncias de vida e a diversos grupos populacionais, incluindo aqueles que se encontram em situação de exclusão social, como é o caso da população reclusa. Do ponto de vista teórico, este trabalho foca os conceitos de literacia digital, aprendizagem ao longo da vida (Antunes, 2008; Centeno, 2011) e inclusão digital (Warschauer, 2004; Van Dijk, 2005). A partir de dados recolhidos no âmbito do Epris (Barros & Monteiro, 2015; Monteiro, A.; Barros, R. & Leite, C., 2015) – um projeto pioneiro em Portugal de e-learning em contexto prisional, implementado do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – Feminino – apresenta uma análise do processo de desenvolvimento do ambiente de aprendizagem *online*. Com a formação, pretende-se contribuir para que as formandas/reclusas desenvolvam habilidades no uso das TIC, favorecendo-lhes condições de entrada no mercado de trabalho e competências para lidar com dificuldades associadas ao processo de inclusão social. A opção pela metodologia de desenvolvimento permitiu assumir como ponto de partida problemas educativos complexos localizados em contextos específicos de ensino-aprendizagem para sustentar intervenções de modo a produzir conhecimento sobre a intervenção. Os dados recolhidos através de questionários e de um *focus group* foram sujeitos a uma análise estatística simples das questões fechadas e análise de conteúdo das restantes. Como principal resultado, destaca-se a adequação do ambiente desenvolvido, suportada em indicadores como o reconhecimento das formandas/reclusas dos efeitos gerados pelo recurso ao *e-learning* na aquisição de aprendizagens e no desenvolvimento de competências digitais, ambos fundamentais para uma futura reinserção no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** *e-learning*, aprendizagem ao longo da vida, educação prisional,

**Referências bibliográficas:**

- Antunes, F. (2008). A nova ordem educacional - espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina.
- Barros, R. & Monteiro, A. (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. In IATED (ed.) EDULEARN15 Proceedings (pp. 7056-7063), Barcelona.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), p. 133-150.
- Monteiro, A.; Barros, R. & Leite, C. (2015). Lifelong learning through e-learning in European prisons: rethinking digital and social inclusion (pp. 1038-1046). In IATED (ed.) INTED2015 Proceedings, Madrid.
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the Information Society*. London: Sage.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT Press.

**Ana Machado, Carlinda Leite, Angélica Monteiro**

FPCEUP - CIIE

---

**Inclusão digital na educação de adultos: possibilidades de inclusão ativa e maior participação social**

A *Resolução* do Conselho Europeu sobre a *Agenda renovada no domínio da educação de adultos* (Conselho da Europa, 2011) apresenta uma visão sobre o desenvolvimento da educação de adultos

na Europa até 2020, priorizando a melhoria da: eficácia das políticas; utilização dos meios de comunicação digitais; literacia, numeracia e aptidões digitais. Considera ainda a competência digital como uma competência-chave para a aprendizagem ao longo da vida cuja falta contribui para a manutenção das desigualdades. Neste sentido, ressalta que o alargamento sobre a dimensão social da educação e da formação na educação de adultos poderá criar novas possibilidades de inclusão ativa e maior participação social. Tendo esta situação por referência, a presente comunicação tem por objetivo trazer ao debate académico a importância da inclusão digital na educação de adultos. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura a partir de quatro focos pelos quais a inclusão digital de adultos pode ser entendida, a saber: contextos de formação; tecnologia/ferramentas usadas; práticas pedagógicas; estudantes contemplados. O mapeamento produzido revela que os artigos focam sobretudo os contextos de formação, nomeadamente os contextos rural, formal e não-formal, seguindo-se a tecnologia/ferramentas usadas, com destaque para a aprendizagem *online*, dispositivos móveis e aplicações *offline*. Menos referenciadas, são as práticas pedagógicas, focando os artigos que as abordam aspetos relacionados com a aprendizagem autónoma, a aprendizagem colaborativa e o *design* participativo. O foco relativo aos estudantes foi o menos expressivo, embora, nos casos em que isso aconteceu, tivessem sido contempladas situações relativas a idosos, mulheres e reclusos. Refira-se ainda que a literatura analisada dá conta que a inclusão digital na educação de adultos é um fator de transformação social e promotor de uma maior participação social por ter implicações diretas na realidade da população, e por isso, a sua importância deve ser tida em conta na conceção e implementação de novos projetos.

**Palavras-chave:** educação de adultos; inclusão digital; aprendizagem ao longo da vida; tecnologia digital; participação social.

**Referências bibliográficas:**

*Conselho da Europa. Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos (2011/C 372/01). Jornal Oficial da União Europeia. Retirado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29>*

## **EIXO 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS – Sala 117**

### **Isa Regina Santos dos Anjos**

Universidade Federal de Sergipe

#### ***Observatório da Educação Especial: Formação de professores como perspectiva de inclusão***

A pesquisa sobre formação de professores vem se desenvolvendo num contexto que pretende desvelar propostas direcionadas para a mudança de práticas pedagógicas, fazendo com que o professor incorpore vivências no conjunto de saberes da sua profissão. Nesse sentido, entendemos que são os atores principais para a formulação e desenvolvimento de políticas que tenham o objetivo de garantir um ensino de qualidade para todos. Bertuol (2010) enfatiza que a Educação Inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar. As salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também são conhecidas por Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), Mazzotta (1997) que consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos com deficiência

naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum. A pesquisa teve como objetivo descrever um panorama geral sobre a formação do professor da sala de recursos de um município no Estado de Sergipe/Brasil. Para a pesquisa foram seguidos os pressupostos da pesquisa colaborativa com ênfase nas práticas da pesquisa-ação (MENDES, 2010). Houve a participação de oito professores da sala de recursos por meio de grupo focal, como também, foram utilizados roteiros de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontaram que o processo global de formação de professores deve estar fundamentado também, na articulação entre teoria e prática possibilitando ao futuro professor, um contato direto com a realidade na qual irá atuar. Deve ainda, prepará-lo para analisar e discutir as questões relativas à função social da escola e a importância de seu trabalho; considerar as diferenças individuais dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. Se a formação do futuro professor basear-se nestes pressupostos, haverá talvez indícios mais seguros de um preparo inicial mais rigoroso, objetivo e efetivo. Elaborar e programar propostas de mudanças na formação inicial do professor, realizar ações de caráter imediato. importância de uma formação continuada que envolva estudos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, com abrangência no uso de metodologias específicas e técnicas de investigação que auxiliem para o desenvolvimento de atividades na sala de recursos. Neste sentido, a formação do professor deve ser orientada para uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação continuada.

**Palavras-chave:** observatório; educação especial; formação de professores

**Referências bibliográficas:**

BERTUOL, Claci de. Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoio especializado a inclusão escolar de alunos com Deficiência/Necessidades Educativas Especiais no município de Cascavel-PR. 2010, 58 f. Monografia.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores: tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, 1996

MENDES, E. G. PROJETO Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: São Paulo. 2010.

**Cleoni Maria Barboza Fernandes, Denise Nascimento Silveira**

Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas

---

**Formação de professores e políticas da CAPES/DEB**

O objetivo deste texto é explicitar e compreender as contradições das políticas públicas de formação de professores no Brasil a partir da Constituição de 1988. Período este marcado por um processo de redemocratização das relações e estruturas de poder no cotidiano sócio-político histórico da vida nacional e de retrocessos na atualidade. A metodologia utilizada usou princípios da pesquisa histórica com leitura de documentos históricos e legislações, bem como elaboração de um estado de conhecimento sobre pesquisas (MOROSINI, FERNANDES, 2014) sobre a CAPES/DEB. Autores como Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Darcy Ribeiro dentre outros, fundamentaram a universidade de investigação e de fomento de processos de autonomia, diversidade e identidades culturais em um projeto de nação que atendesse à construção de um espaço republicano – comum para o povo brasileiro. E, como consequência a revitalização do acesso à Escola Básica e a preocupação com a formação de seus professores ganham força para políticas de aproximação e

de compromisso entre Universidade e Escola Básica. Avanços foram feitos sob a pressão de uma elite conservadora que vem solapando sonhos e conquistas das últimas décadas. Para explicitação das questões acima colocadas serão tratadas a configuração e finalidades da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e de seu Departamento de Educação Básica – CAPES/DEB. Serão analisados os Programas: PARFOR PRESENCIAL: Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: Programa de concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas; OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: Programa que teve como centralidade a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica.

**Palavras-chave:** Políticas e praticas; Programas para Educação Básica; Formação de Professores.

### **Referências bibliográficas:**

- BERGER, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo/Porto Alegre: Difel/Ed. da Universidade, 1976, 354 p.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 05/10/1988.
- Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [Publicada no D.O.U em 23/12/1996, p. 27.833-27.841 —Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm> — Acesso em: 10/04/2003].
- CAMPOS, Ernesto de Souza. Instituições culturais e de educação superior do Brasil: resumo histórico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1941, 728p.
- CORTELLA, Mario Sergio. A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora. 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã — O ensino superior da Colônia a Era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MARCONDES, Maria Célia et al. Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98
- FAVERO, Maria de L. de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- FÁVERO, Maria de Lourdes, LOPES, Sonia de Castro. A Universidade do Distrito Federal (1935-1939). Um projeto além de seu tempo. Brasília. CNPq/Líber Livro Editora. 2009.
- Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M.C. (org.). Universidade no Mercosul. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERNANDES, Cleoni M. B. Projeto “Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental”. Edital 038/2010 CABES/DEB/OBEDUC. PPGE/FACED/PUCRS: Porto Alegre. 2010.
- GUIMARÃES, Jorge. Apresentação. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 1, Volume 8. Brasília. Dez de 2011.
- LUCE, M.B. & MOROSINI, M.C. A educação superior no Brasil: políticas de avaliação e credenciamento. Porto Alegre, 2003 [Disponível em <http://www.uv.es/alfa-acro> — Acesso em 24/03/2004].
- MATTOS, P.L. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. Ciência e Cultura, vol. 37, n. 7, jul/1985, p. 14-38, Suplemento. São Paulo.
- MOROSINI, M.C. Seara de desencontros — A produção do ensino na universidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990, 270 p. [Tese de doutorado em Educação].
- MOROSINI, M.C. (org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

- OLIVEN, A. Paroquialização da educação superior no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.  
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 50, n. 11, jul.-set./1968. p. 119-150. Rio de Janeiro [Relatório Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária].
- RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 307 p.
- RIBEIRO, Maria Luiza. História da educação brasileira escolar. São Paulo: Moraes, 1981, 166 p.  
—A reforma universitária: pressupostos gerais e implantação na UFRGS. Porto Alegre, 1979, 137 p. USP. <http://www.usp.br/70anos/index.php>
- RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-97.
- Leituras Complementares
- CUNHA, Luiz Antonio. A universidade crítica — O ensino superior da República populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.  
—A universidade temporã — O ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- FAVERO, Maria de L. de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (ogs.). Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- OLIVEN, A. Paroquialização da educação superior no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ROSSATO, R. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: Edupf, 1998.

### **Maria Helena Canhici, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes**

FPCEUP

#### ***A orientação de trabalhos de fim do curso (TFC) na formação inicial de professores- uma análise focada nas percepções de supervisores sobre competências e condições de supervisão***

A “indissociabilidade do ensino e pesquisa” (Cunha, 2014) tem sido reconhecida como essencial para a qualidade da formação no ensino superior (Leite & Fernandes, 2014). É na base deste pressuposto que se situa a investigação que nesta comunicação se apresenta. Nela são analisadas percepções de professores do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda relativamente às competências acadêmicas e investigativas por eles consideradas essenciais para a supervisão e orientação dos trabalhos de fim do curso (TFC) e que têm com o objetivo contribuir para o desenvolvimento da investigação e de competências investigativas, quer dos estudantes, quer dos professores supervisores.

Metodologicamente foi utilizado um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, seguindo uma escala de likert com valores de 1 a 4 e entrevistas a alguns desses mesmos professores, supervisores. Os dados obtidos pelo questionário foram tratados com recurso ao programa SPSS e por uma análise estatística simples e os das entrevistas foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

A análise das respostas ao questionário permitiu saber que estes professores parecem reconhecer a criatividade, a reflexão, o diálogo e capacidade de inovação e de envolvimento dos estudantes nas atividades, estimulando a sua autonomia, como competências que devem possuir e que são importantes para a orientação dos TFC. Apesar disso, permitiu também concluir que estes professores consideram menos essenciais competências como: capacidade para dar novos inputs à investigação; competência para promover debates científicos e a capacidade de gerir o tempo.

Confrontando estas percepções com condições existentes para a orientação dos TFC, dados obtidos por entrevistas mostraram a existência de obstáculos à sua concretização, de que é exemplo a

frase: “Sinceramente falando, este tem sido o calcanhar de Aquiles. Nós não temos conseguido ter assim uma supervisão efetiva. Isto é que nós pensamos que no futuro deveríamos melhorar”.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Competências, Angola – ISCED, Competências académicas e investigativas.

**Pedro Duarte, Ana Isabel Moreira**

IPP - ESE

---

### ***As práticas de formação inicial de professores na perspetiva de futuros docentes***

Esta comunicação propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa realizada junto de futuros professores do 1.º ciclo do Ensino Básico sobre as suas interpretações alusivas à formação inicial em dois domínios: a dinâmica curricular e pedagógica dos cursos e o processo de supervisão pedagógica (ainda a vivenciar).

A formação de professores é um tema que tem potenciado um amplo debate, que enriqueceu e complexificou a reflexão (Caires, Almeida, & Vieira, 2012) sobre os seus processos e impactos (Flores, 2015; Roldão, 2017).

Assumindo que a formação dos professores integra a sua experiência, enquanto alunos, ao longo do percurso escolar (Britzman, 2003; Flores & Day, 2006; Mesquita & Machado, 2017), este facto não anula a necessidade de existir uma formação específica (Duarte, 2016), como elemento essencial para o desenvolvimento de competências próprias da docência (López Rosales, 2013) e para a legitimação intelectual e académica da profissão (Nóvoa, 2013; Roldão, 2014). Como sumariza Flores (2017), refletir sobre formação de professores é refletir sobre a escola, as práticas pedagógicas, o sistema educativo e a sociedade.

Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso, variante multicaso, que interpelou futuros professores. Por via da resposta a um inquérito por questionário, dezasseis estudantes, a frequentarem o 4.º ano (de cinco: 3 anos de Licenciatura + 2 Mestrado) de dois cursos de habilitação para a docência, redigiram uma narrativa pessoal, livre e estruturada, expondo as suas representações sobre a formação inicial de professores que acontece no Ensino Superior.

De acordo com os dados recolhidos, os estudantes inquiridos tendem a valorizar a dimensão prática associada à ação no contexto escolar da formação de professores. As dimensões conceptuais, éticas e epistemológicas surgem com reduzido, ou nenhum, interesse para os futuros professores. Em consonância com esta perspetiva, valorizam o processo de supervisão, relacionando-o com o desenvolvimento daquilo que denominam de “saber-fazer”.

**Palavras-chave:** *Formação inicial de professores; Supervisão; Ensino Superior*

#### **Referências:**

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach* (Rev. ed.). Albany: State University of New York Press.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). *Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice*. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609
- Flores, M. A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. Em M. d. Gegório, & S. Ferreira (orgs.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal. Em *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (Vol. II, pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 219-232.
- López Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Formação Inicial de professores em Portugal: Evolução e desafios. Em A. Shigunova Neto, & I. Fortunato (orgs.), *Educação Superior e Formação de Professores: Questões Atuais* (pp. 97-115). São Paulo: Edições Hipótese.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, n.º 17, pp. 27-37.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2014). Professores: Dilema de uma transformação. Em J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202.

**Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Olivier Martins, Simone Regina Manosso Cartaxo**

Centro Internacional Uninter, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, CNPQ | Universidade Estadual do Paraná

***Formação para docência nos cursos de licenciatura***

O objetivo do estudo foi examinar a formação para a docência nos cursos de licenciaturas após as reformulações de novas Diretrizes (2015), a partir da questão: que aprendizagens para a docência os estudantes elaboram durante sua formação nos cursos de licenciatura? Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com 85 professores de cidade localizada na região sul do Brasil. A pesquisa é de abordagem qualitativa, considera a descrição dos depoimentos dos participantes como fonte primária. As análises tomam a sistematização dos conteúdos com base em Bardin (2010) e Flick (2004) para os depoimentos. Os aportes teóricos em torno das diretrizes para a formação consideram as ponderações de Dourado (2015), Gatti (2014), Scheibe e Bazzo (2013). O pressuposto é de que as Diretrizes apontam para que os cursos de licenciaturas ao articularem campos de conhecimentos: específicos, pedagógicos, práticos, contribuam para a formação docente, isto é, um currículo e um processo formativo de superação das dicotomias entre bacharelado e licenciatura. Nesta perspectiva as licenciaturas teriam identidade própria como cursos de formação do professor da educação básica. Para análise das entrevistas foram realizadas: pré-análise, codificação definindo as unidades de registro (com uso de ATLAS TI), categorização finalizando com as inferências. As categorias de análise de registro destacam: (i) foco em conhecimentos para a docência; (ii) docencia e pesquisa; (iii) conhecimentos pedagógicos;

(iii) conhecimentos das práticas docentes. Os resultados indicam que a formação durante os cursos de licenciatura focaliza a aquisição de conhecimentos a serem ensinados. Assim, os cursos de licenciatura valorizam a aprendizagem dos conhecimentos específicos e pouca sobre os conhecimentos pedagógicos. A formação para pesquisa não é destacada nos cursos de licenciatura e sobre fundamentos pedagógicos foi indicada a aprendizagem sobre desenvolvimento cognitivo dos alunos. Na formação para a prática docente os entrevistados destacaram que não vivenciaram nos cursos de licenciatura metodologias ativas e sim o reforço de realização do ensino transmissivo. As conclusões indicam que a formação do professor nesses cursos carece incluir: novas formas de ensinar e de aprender; novas formas de relação entre professores e alunos e a formação para pesquisa.

**Palavras-chave:** formação de professores; aprendizagem da docência; prática docente.

#### **Referências bibliográficas:**

- Bardin, L. (2010). Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições70.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015b. Seção 1.
- Dourado, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.
- Flick, U. (2004) Uma introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Bookman.
- Gatti, B. A. formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., abr 2014, vol.25, no.57, p.24-54. issn 0103-6831
- Scheibe, L.; Bazzo, V. L. . Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. Educacao em Perspectiva, v. 4, p. 15-36, 2013.

## **EIXO 5. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE EDUCATIVA – Sala 247 – 16H05**

**Rita Leal, Carlinda Leite**

FPCEUP - CIIE

### ***A avaliação de cursos de formação de professores pela A3ES na sua relação com uma formação para a diversidade***

Os desafios de uma sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), num mundo globalizado e de uma população estudantil cada vez mais heterogênea exigem uma formação de qualidade. Políticas internacionais e literatura acadêmica têm apontado a importância da Formação Inicial de Professores (FIP) para a qualidade da educação (Leite, 2012). Também o Conselho Nacional de Educação (2016) sustentou que a FIP deve ser exigente e preparar os professores para um adequado desempenho profissional. É na intenção de promover a qualidade dos cursos de Ensino Superior (ES) que tem sido justificada a avaliação dos cursos pela A3ES. Tendo esta problemática por base, foi realizado um estudo para responder às perguntas: - *Que efeitos tem a avaliação da A3ES nos cursos de FIP?* - *Como contemplam questões da diversidade e de socialização profissional os Planos Curriculares de FIP, para o perfil docente 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)?*

Foram recolhidos dados dos resultados da avaliação e acreditação dos cursos de FIP, entre 2010 e 2016, no site da A3ES e dos planos curriculares desses cursos nos sites das Instituições de ES. Os dados analisados pela técnica de análise de conteúdo (Krippendorff, 2004; Bardin, 2009), com apoio do Software Nvivo 11, permitiu concluir que dos 61 cursos de FIP de Instituições de ES, que têm cursos do perfil 1.º e 2.º CEB, apenas 32 foram acreditados. Destes 32 cursos, 12 contemplam Unidades Curriculares (UC) de NEE no 2.º ciclo (grau de Mestre). Dos restantes 20 cursos, 18 apresentam essas UC no 1.º ciclo (grau de licenciatura), sendo que apenas 2 cursos não apresentam nenhuma UC de NEE. A análise permite, ainda, concluir que o tempo dedicado à socialização com a profissão é insuficiente para a vivência de situações específicas do 1.º e 2.º CEB. (Lopes, 2009; Nóvoa, 2009; Tardif & Lessard, 2009; Leite, 2014).

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Políticas de Formação de Professores; Currículo; Socialização

**Referências bibliográficas:**

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Pareceres e Recomendações - 2016*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Leite, Carlinda (2012). *Qualidade da Educação Superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal*. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Org.). *Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. Araraquara: Junqueira e Marin, 99–117.
- Leite, C. (2014). *Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise focada no exercício da profissão*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 26, 8-29.
- Lopes, Amélia. (2009). *Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process*. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 461-475.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In A. Nóvoa (org.), *Professores: imagens do futuro presente* (p. 25-46). Lisboa: Educa.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (5ª Ed). Petrópolis: Vozes.

**Alexandrina Martins, Fátima Sousa-Pereira**

Agrupamento de Escolas de Valdevez | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

***Tutoria educacional: da avaliação institucional às percepções e estratégias para a melhoria da qualidade educativa***

Constituindo a escola uma realidade complexa, é reconhecido que a avaliação institucional pode proporcionar informação útil para uma melhor compreensão dos seus processos e resultados, promover a reflexão crítica sobre si mesma e, em última instância, potenciar dinâmicas organizacionais transformativas orientadas para a melhoria das práticas e das aprendizagens, ou seja, para a garantia da qualidade educativa (Santos Guerra, 2002; Alaíz et al, 2003; Casanova, 2006; Earl & Katz, 2006; Mark, Greene & Shaw, 2007; Bolívar, 2012).

Nesta comunicação pretende-se apresentar um estudo desenvolvido no âmbito da pós-graduação em Administração Escolar e Inovação Educacional da ESE-IPVC aproveitando o desafio decorrente da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Valdevez e que apontava para a necessidade de se identificarem fatores internos que permitissem melhorar os resultados escolares e aprofundar práticas de diferenciação pedagógica.

Pretendendo-se contribuir para a concretização do Plano de Melhoria do Agrupamento, em particular para o desenvolvimento de um programa tutorial passível de responder a este desafio, partiu-se de uma conceção de tutoria educacional como prática educativa inovadora no apoio à aprendizagem, na integração dos estudantes, na motivação e regulação dos seus comportamentos (Arnaiz & Isus, 1998; Sánchez, 1998; Veiga Simão & Flores, 2008; Baudrit, 2009; Despacho Normativo n.º 4-A/2016).

Para o estudo recorreu-se a um inquérito por questionário (constituído por questões abertas e fechadas) dirigido a docentes do Agrupamento de Escolas (n=24), e entrevistas semiestruturadas a dois elementos dos órgãos de gestão.

A análise permitiu sistematizar informação relevante sobre as perceções dos participantes quanto: à necessidade de aplicação de um Programa de Tutoria Educacional (PTE); à definição do perfil do professor-tutor; aos motivos que devem levar à referenciação de alunos para um PTE; às áreas de ação/intervenção prioritárias a privilegiar; à formação que os docentes possuem e às necessidades de formação; a fatores de sucesso/insucesso a ter em conta na aplicação do programa de tutoria. Além disso, permitiu traçar linhas orientadoras para a implementação coerente de um programa de tutoria educacional capaz de funcionar como estratégia organizacional orientada para a melhoria das práticas curriculares e organizacionais e para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

**Palavras-chave:** tutoria educacional; perceções; estratégias de melhoria; avaliação institucional; qualidade educativa.

#### **Referências bibliográficas:**

- Alaíz, V. Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). Autoavaliação de escolas – Pensar e praticar. Porto: Edições ASA.
- Arnaiz, P. & Isús, S. (1998). La tutoria, organización e tareas (4ª edição). Barcelona: Editorial Graó.
- Baudrit, A. (2009). A Tutoria. Riqueza de um Método Pedagógico. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casanova, M. A. (2006). Diseño curricular e Innovación educativa. Madrid: Editorial La Muralla.
- Despacho Normativo n.º 4-A/2016 [regula a organização do ano letivo 2016/2017].
- Earl, L. & Katz, S. (2006). Leading Schools in a data-rich world: Harnessing data for School Improvement. Corwin: Thousand Oaks.
- Mark, M., Greene, J. & Shaw, I. (2007). The Evaluation of Policies, Programs and Practices. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. Mark, (Eds.), The Sage Handbook of Evaluation (pp. 1-30). London: Sage.
- Sánchez, M. (1998). El tutor y su función. In M. A. O. Campos, M. Sánchez, P. Fernández & A. R. Novillo (orgs.). Tutorias: Qué son, qué hacen, como funcionan (2ª edição). (pp. 49-65). Madrid: Editorial S. A.
- Santos Guerra, M. (2002). Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.). Avaliação das Escolas. Consensos e divergências (pp. 11-31). Porto: ASA.
- Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. (2008). Experiências de tutoria: Problemas e desafios. Consultado em abril de 2017 em <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2D2.pdf>

**Paulo Marinho, Carlinda Leite**

Universidade Federal de Alagoas | FPCEUP - CIIE

***O “Amigo Crítico” no assessoramento a escolas – uma análise focada na relação com uma cultura de autoavaliação***

Na ação de assessorias externas a escolas vários são os autores (Leite, 2002, 2003; Bolívar, 2007; Segóvia, 2010) que as têm justificado como processos que oferecem oportunidades de promoção de melhorias das escolas e, concomitantemente, dos seus agentes educativos. Contudo, a par desta posição, também tem sido evidenciado que as instituições escolares convivem com processos que remetem a escola e seus atores a dependências de várias ordens (Lima, 2007).

É no quadro desta problemática de assessorias por agentes externos às escolas que se situa esta comunicação que tem por base o trabalho de assessoria a 3 escolas na implementação e desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação institucional. Trata-se de um projeto piloto em curso em uma Rede de Ensino público brasileiro, que segue uma orientação de investigação-ação e pesquisa-formação. Desse projeto, nesta comunicação é dado conta do estudo que teve como objetivo identificar e caracterizar a importância atribuída pelos elementos das Comissões de Autoavaliação (CAAVE) e as equipas gestoras das escolas à existência de um “Amigo Crítico” no processo de assessoria. A opinião dos elementos das CAAVE de cada escola foi recolhida por um questionário de perguntas abertas e a das equipas gestoras por registos de relatos. A análise de conteúdo dessas opiniões apontou a atribuição de grande importância à ação do “Amigo Crítico” justificada por se tratar de um processo de assessoria “com” a escola e em que o agente externo contribui com: visão crítica e de questionamentos; promoção de um novo repensar, debates e discussões que favorecem a tomada de decisões e mudanças de *práxis* e paradigmas; orientação e oferta de informações seguras, claras e bem definidas sobre o processo de autoavaliação na escola; empoderamento, promoção e envolvimento no estudo; conhecimento e aprendizagem aos envolvidos; apoio para que a autoavaliação de facto aconteça e que seja assente no compromisso de mudanças para a melhoria contínua da escola e dos seus agentes.

**Palavras-chave:** Amigo Crítico; Assessoria externa; Autoavaliação institucional

**Referências bibliográficas:**

- BOLÍVAR, A. (2007) Um Olhar Actual sobre a Mudança Educativa: Onde Situar os Esforços de Melhoria?, in Leite C. e Lopes , A. (Orgs) Escola, currículo e formação de identidades, Porto: Edições ASA, pp. 13-50
- LEITE, C (2003). Para uma escola curricularmente inteligente; Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2002). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, in O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120.
- LIMA, L. (2007). “Abordagem político-organizacional da assessoria em educação”, in Costa, J. A. et al (2007) A Assessoria em educação em debate, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SEGÓVIA, J. D. (2010) Revista iberoamericana de educación. N.º 54, pp. 65-83
- SHAFFER, D.W.; SERLIN, R.C. (2004). What good are statistics that don't generalize? Educational Researcher, Washington, DC, v. 9, n. 33, p. 14-25.

## **Conceição Cancela, Fátima Sousa-Pereira**

Agrupamento de Escolas de Barroselas | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

---

### ***Diferenciação pedagógica e sucesso educativo: contributos para a mudança e inovação educacional e para a melhoria da qualidade educativa***

Numa escola que se quer inclusiva, a problemática da diferenciação pedagógica assume crucial importância na garantia da igualdade de oportunidades de sucesso para todos. Ensinar todos da mesma maneira e ao mesmo tempo não responde aos desafios dos contextos educativos atuais. A diversidade de alunos e a heterogeneidade das turmas (no que diz respeito a ritmos e estilos de aprendizagem, interesses e motivações, contextos sociais e culturais diversos) exige dos professores uma atenção especial às necessidades individuais tendo em vista a criação de condições para que todos os alunos aprendam.

A pedagogia diferenciada é centrada no aluno, sendo o professor um organizador das situações de aprendizagem. Deverá, por isso, permitir a todos aprender, independentemente da origem social ou dos recursos culturais (Perrenoud, 1997). Diferenciar implica proporcionar itinerários de aprendizagem diversos, adequando as estratégias de ensino do professor às estratégias de aprendizagem dos alunos (Pinharanda, 2009; Torre Ferreira, 2016).

Nesta comunicação apresenta-se um estudo desenvolvido no âmbito da pós-graduação em Administração Escolar e Inovação Educacional da ESE-IPVC com o intuito de contribuir para a concretização do Plano de Melhoria de um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, decorrente do programa de avaliação externa. O estudo envolveu um questionário construído para o efeito, composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de identificar conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento sobre a temática em estudo, assim como sobre práticas de diferenciação pedagógica implementadas e fatores condicionadores e facilitadores desta implementação.

Os resultados obtidos permitiram perceber que, de um modo geral, os professores i) têm uma perceção correta sobre diferenciação pedagógica, embora se denote alguma necessidade de clarificação de conceitos; ii) utilizam algumas estratégias de diferenciação pedagógica, não obstante alguma ausência de sistematização e intencionalidade neste tipo de práticas; iii) identificam constrangimentos subjacentes à implementação de uma pedagogia diferenciada, situados, predominantemente, ao nível organizacional. Estes resultados serviram também para enformar uma proposta de plano de intervenção orientado para a melhoria organizacional e pedagógica, assente na criação de condições internas para o aprofundamento de estratégias de diferenciação pedagógica integradas nas práticas letivas, e que possam vir a repercutir-se na melhoria das aprendizagens.

**Palavras-chave:** diferenciação pedagógica; diversidade e sucesso educativo; mudança e inovação educacional; melhoria da qualidade educativa.

#### **Referências bibliográficas:**

- Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Portalegre: Artmed Editora.
- Pinharanda, M. A. M. S. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1º CEB*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Torre Ferreira, T. S. da (2016). *Ensino Diferenciado: uma reflexão sobre as práticas de diferenciação curricular*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

## **Luciana Maria Salvador Joana, Maria João Carvalho**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

---

### ***Acompanhamento da Ação Educativa e melhoria da qualidade da educação, que relação?***

A literatura produzida em torno da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) vem destacando aspetos relacionados com o papel dos inspetores no desenvolvimento de políticas públicas e a necessidade de adotarem uma posição mais centrada no acompanhamento, conceitos como avaliação e autoavaliação, gestão democrática, autonomia e descentralização. Estes conceitos, aplicados de forma articulada, parecem ser úteis ao estudo da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (AAE), nomeadamente por permitirem compreender a pertinência da sua existência e o lugar que ocupam no quadro de uma nova gestão pública.

À IGEC, enquanto sistema complexo devido à alta burocracia, está associada a rigidez comportamental, e a consequente racionalidade instrumental, fragilizadora da espontaneidade dos inspetores, reduzindo-lhes o campo de decisão (Rodrigues, 2016). Focando os novos paradigmas educacionais, espera-se que o inspetor tenha compromisso, competência e sabedoria, para rejeitar o autoritarismo do passado e adotar posturas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação (Abreu, 2012), pois o contexto escolar reclama uma atuação mais flexível e democrática destes profissionais, a quem se pede uma visão sistémica da escola e mais humanizada.

Nesta comunicação aprofundaremos o conhecimento sobre conceitos centrais como inspeção, qualidade da educação, autonomia, descentralização e racionalidades por forma a melhor compreendermos a ação dos inspetores dentro do papel oficial e do papel real que desempenham e, consequentemente, estudar as atividades de AAE.

Este estudo encontra justificação nas reclamações de professores e diretores no tocante a uma ação de acompanhamento mais eficiente por parte da IGEC e pretende conhecer os obstáculos à ação que desenvolve nas escolas, identificar e compreender os aspetos que favorecem/limitam a função de acompanhamento, e construir um mecanismo reflexivo sobre a sua intervenção.

Recorrendo a técnicas predominantemente qualitativas, envolveremos, neste estudo de caso múltiplo, professores e inspetores. Como técnicas de recolha de dados planeamos o uso de inquéritos por questionário, entrevista semiestruturada e a análise documental. Os resultados serão analisados através da análise estatística, de conteúdo e da triangulação dos dados.

**Palavras-chave:** Inspeção da Educação; Programa de Acompanhamento; Qualidade da Educação

#### **Referências bibliográficas:**

- Abreu, H. (2012). Inspeção Escolar: do controle à democratização do ensino. Pós em Revista. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva.
- Rodrigues, S. (2016). Inspeção-Geral da Educação e Ciência e Avaliação das escolas: o caso da autoavaliação de um agrupamento de escolas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

**Paulo Marinho**

Universidade Federal de Alagoas | FPCEUP - CIIE

***A avaliação das aprendizagens no ensino básico em Portugal: uma análise da agenda política e do contexto de prática***

A avaliação das aprendizagens constitui um dos pontos mais críticos das políticas educativas pelas mudanças a que obriga e pelas tensões que professores e alunos vivem quotidianamente, nomeadamente nas relações entre avaliações de aprendizagens internas e externas, por vezes desconectadas e desorientadas de uma avaliação *para/como* aprendizagem. É neste contexto que nesta mesa analisamos orientações legais para a avaliação das aprendizagens no ensino básico implementadas a partir de 2004/2005 com a introdução dos exames de português e de matemática no 9º ano de escolaridade. A análise foca três períodos que tiveram como ministros de educação: Lurdes Rodrigues (2005-2009); Nuno Crato (2011-2015); Tiago Brandão (2015-...).

A investigação que recorre a uma análise documental (Ludke & Andre, 2013) tem mostrado que as orientações legais para a avaliação das aprendizagens têm oscilado entre o predomínio de uma avaliação formativa com funções de regular e melhorar o ensino e as aprendizagens com o de orientações submetidas a avaliações sumativas de aprendizagens externas obtidas nos exames nacionais de português e de matemática, que se afastam de uma avaliação *para/como* aprendizagem.

Em síntese, a análise mostra cenários que se entrecruzam por vezes em bipolaridades que pouco contribuem para alterar positivamente as culturas de ação curricular e pedagógica, e concomitantemente a cultura de avaliação. Subordinados a estas influências, os contextos da prática têm vivido mais processos de (re)produção de ordens globais de um certo imperialismo avaliacrático marcado por lutas ideológicas neoliberais e neoconservadoras, que remetem as escolas para uma cultura de avaliação infetada pelo *GERM – Global Education Reform Movement* - um vírus que infetou e está a infetar vários países através de testes-padrão, considerados como o meio mais adequado para avaliar o sucesso dos alunos, professores e escolas, e que promove a competição baseada nos resultados obtidos (Sahlberg, 2011). É nesse contexto que alguns estudos (Leite, 2004; Rosário, 2007; Fernandes, 2007; Marinho, et al 2013; Ferreira, 2015; Alves & Machado, 2011) têm apontado que a avaliação das aprendizagens continua centrada nos testes e nos exames nacionais e na obsessão pelos resultados e pelos *rankings* que ganham projeção pública com uma forte tendência de valorização dos resultados em detrimento dos processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Políticas de Avaliação das aprendizagens; Avaliação Formativa; Avaliação Sumativa.

**Referências bibliográficas:**

- ALVES, M.P. (2004). Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada. Porto: Porto Editora
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J-M. De Ketele, Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto: Porto Editora.
- LUDKE, M. E ANDRE, M. (2013). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. (2ª Ed.). São Paulo: EPU.
- FERNANDES, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600.

- FERREIRA, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169.
- LEITE, M. (2004). Do dizer ao fazer - um olhar sobre a avaliação dos alunos a partir dos conselhos de professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- MARINHO, P. LEITE, C. & FERNANDES, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334.
- ROSÁRIO, M. A. (2007). Influência do exame nacional do 9.º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em Matemática. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

## **Carla Figueiredo**

FPCEUP - CIIE

---

### ***Políticas de Avaliação Externa de Escolas em Portugal e Inglaterra – modos e efeitos da sua implementação***

Um pouco por toda a Europa circulam discursos defendendo a procura de melhoria da qualidade da educação escolar, o que tem motivado a adoção de políticas direcionadas para a garantia dessa qualidade (European Commission, 2001; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Nesse movimento discursivo, a avaliação de escolas surge como um instrumento ao serviço da qualidade educacional tendo vindo a constituir uma política educativa (Faubert, 2009). Em Portugal tal como em Inglaterra, a avaliação externa de escolas é um processo já instituído, que faz parte do quotidiano de gestão e administração escolar e educativa.

Tendo esta problemática por base, nesta mesa redonda apresentam-se resultados de uma investigação inspirada no Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992) que teve como foco as políticas de avaliação externa de escolas em Portugal e Inglaterra, no sentido de identificar proximidades e dissemelhanças que apresentam, quer ao nível dos discursos, quer dos modos do seu desenvolvimento e efeitos que geram.

Com esta investigação, foi possível concluir que, em ambos os casos, discurso político sobre avaliação de escolas tem um carácter predominantemente compreensivo (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2017), entendendo a escola como um todo que engloba os processos educativos, os ambientes escolares e os resultados educativos. Apesar disso, os modos da sua concretização têm divergido desta orientação para assumir uma postura marcada por tendências neoliberalistas cuja tónica é colocada nos resultados escolares em detrimento da qualidade dos processos educativos (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016; Figueiredo, Leite & Fernandes, 2017). Concluiu-se que avaliação externa de escolas tem sido efetivada através de práticas avaliativas de carácter intrusivo e de verificação, que resultam em comportamentos de performatividade e um sentimento de desânimo por parte dos professores (Ball, 2004; Perryman, 2006; Ehren et al, 2015; Figueiredo, Leite & Fernandes, 2016; 2017; Figueiredo, 2017)

**Palavras-chave:** políticas; avaliação externa de escolas; modos de desenvolvimento; efeitos

#### **Referências bibliográficas:**

- Ball, Stephen. J (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, Stephen, J (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1105-1126.

- Bowe, Richard; Ball, Stephen J. & Gold, Anne (1992). *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Ehren, M. et al, (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375- 400, doi: 10.1080/03050068.2015.1045769
- European Commission (2001). *European report on the Quality of School Education: Sixteen quality indicators*. Retirado em abril 20, 2013 de [http://www.uoc.cw/qualitysite/images/stories/european\\_report\\_on\\_the\\_quality\\_ofschool\\_education.pdf](http://www.uoc.cw/qualitysite/images/stories/european_report_on_the_quality_ofschool_education.pdf).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Retirado em outubro 2, 2015 de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/178EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf)
- Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Papers, 42, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Figueiredo, C. (2017). *AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: POLÍTICAS, CONCEITOS, PROCESSOS E IMPACTOS*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação das Professora Doutora Carlinda Leite e Professora Doutora Preciosa Fernandes
- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2017) *Avaliação externa de escolas: do discurso às práticas –uma análise focada em Portugal e em Inglaterra*. *Revista Meta: Avaliação*, 25(9)
- Perryman, Jane (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161. doi: 10.1080/02680930500500138
- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2016) *O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações?*. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 646-664

### **Maria das Graças Vieira Guerra**

Universidade Federal da Paraíba

---

#### ***Avaliação de cursos do Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Critérios e efeitos na procura de qualidade***

A presente análise tem como objetivo principal dar conta do processo de avaliação de cursos do ensino superior em Portugal e no Brasil. A metodologia de pesquisa seguiu um procedimento de carácter descritivo e de abordagem qualitativa, concretizado por uma análise da avaliação de cursos, e dos critérios seguidos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsáveis pela avaliação e acreditação desses cursos em Portugal e no Brasil, respectivamente. Os resultados obtidos mostram que a avaliação de cursos constitui um meio para garantir a qualidade da educação, sendo um fator decisivo nos planos de melhoria das instituições de educação superior em Portugal e no Brasil. O estudo realizado permitiu também constatar que a qualidade, sendo um conceito historicamente situado, em cada período é avaliado de uma maneira diferente, sendo, nesta era da globalização, fortemente associada à investigação, à internacionalização e às exigências do mercado.

**Palavras-Chave:** Educação Superior. Cursos. Portugal. Brasil. Avaliação da qualidade. A3ES. INEP.

**Referências bibliográficas:**

- AMARAL, A. (2011). ERA and the Bologna Process: Implementation Problemas and Human Resources Factor. In S. Avveduto, Convergence and Diferentiation. Human Resources for Research in a Changing European Scenario. (p. 13-44). Napoli: ScriptaWeb.
- AMARAL, A. & FONSECA, M. (2012). Portugal. Higher education and lifelong education in Portugal. In M. Slowey, & H. G. Schuetze, Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners (p. 82-96). New York: Routledge.
- BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Portaria Normativa 11, de 20 de junho de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 de jun. 2017 - Seção I - p. 9.
- \_\_\_\_\_. (2007). Ministério da Educação. Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007. Republicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de dez. 2010 - Seção I - p. 23.
- \_\_\_\_\_. (2006). Presidência da República. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de abr. 2004. Seção I - p. 6.
- \_\_\_\_\_. (2004). Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de mai. 2006. Seção I - p. 3.
- DIAS SOBRINHO, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13. n. 3, 2008.
- INEP. (2017). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/instrumentos/instrumento\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/instrumentos/instrumento_2016.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2018.

## COMUNICAÇÕES LIVRES – 10h45

### EIXO 1. POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO – Sala 250

**Filomena Correia, Ariana Cosme**

Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara | FPCEUP - CIIE

#### ***A(s) autonomia(s) de escola e a autonomia curricular***

A discussão em torno do Governo das Escolas expandiu-se e aprofundou-se, introduzindo novos atores, no ato educativo. Nos anos 70 e 80, do século XX, a investigação produzida sobre o Estado e a sua relação com as medidas de política educativa, centrou-se no conceito de autonomia relativa. A agenda educativa, ao incorporar as influências da economia e política refletiu a transformação do papel do Estado nos processos de decisão política, na administração educativa. Na aceitação do argumento de que a esfera política abrange a ação, quer dos membros do governo quer da ação de indivíduos ou grupos externos que a procuram influenciar diríamos que, na atualidade, o debate em torno da Escola, funda-se na interseção de três eixos, distintos, porém complementares: O território educativo da comunidade (Agrupamentos de Escola); O território educativo do município; o Estado e a relação com as unidades que o compõem. É na relação entre Estado e as diferentes unidades organizacionais que a autonomia de escola, designadamente, a autonomia curricular adquire uma nova centralidade no contexto atual das políticas educativas. Como objetivo geral desta apresentação procuraremos analisar as medidas de política educativa, no quadro da flexibilização curricular, em Portugal, bem como de que forma se relacionam com o conceito de autonomia curricular, entendida como ação de resistência escolar ativa, reflexiva, crítica e social face à limitação das escolas e professores, quando reduzidos a formas de execução e controlo do currículo.

**Palavras-chave:** autonomia de escola, autonomia curricular; autonomia docente

**Referências bibliográficas:**

- Álvarez, M. F. (1999). Evaluación europea de la educación: Diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de la autonomía de los centros educativos en la unión europea. (pp.9-23). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anderson, G., & Dixon A. (2001). Cambios de paradigma y gestión local en los Estados Unidos: Aníbal, G. (2010). A Teoria Crítica e a Educação, Revista Lusófona de Educação, 16, 13-22.
- Appadurai, A. (1996). Modernity at large cultural. Cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Apple, M. W. (2004). Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), Educação e globalização. Perspectivas críticas (pp. 45-57). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Azevedo, J. (2011). Liberdade, política pública de educação. Ensaio sobre o novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Revista Portuguesa de Educação, 21, 33-58.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), A escola pública, regulação, desregulação e privatização (pp. 19-48). Porto: Edições Asa.
- Bauman. Z. (1998). O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Lda.
- Benavente, A. (1999). Escola, Professores e Processos de Mudança (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas In A. Villa et al (Eds.), Autonomía Institucional de los centros educativos. Presupuestos organización y estrategias (pp. 365-400). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Burbules, N. C. , & Torres, C.A. (2004). Globalização e educação: Uma introdução. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), Educação e globalização. Perspectivas críticas (pp. 11-26). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Campos, B. P. (2001). Professores num contexto de mudança: Profissionais de ensino em escolas autónomas. In R. Carneiro, J. Caraça & E. S. Pedro (Eds.), O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospetiva (pp. 289-315). Lisboa: Ministério da Educação.
- Caride J. A. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In F. Trillo (Ed.), Atitudes e valores no ensino (pp. 171-274). Lisboa: Instituto Piaget.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. In A. Hamlin & B. Petit (Eds.), The Good polity (pp.17-34). Oxford: Blackwell.
- Cortesão, L. (1981). Escola, sociedade que relação. Porto: Edições Afrontamento.
- Delors. J. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Eurydice (2009). Fichas síntese nacionais sobre os sistemas educativos na Europa e reformas em curso. In <https://woc.uc.pt/>. Acedido em 12 de Agosto de 2011 em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=10820>.
- Fernandes, A. S. (2005). Contexto de Intervenção Educativa Local e a experiencia dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & I. Ferreira (Eds.), Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação (pp. 193-224). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J.; Fernandes, A.; H. Ferreira & Machado, J. (2010). Democracia, gestão e autonomia das escolas. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.). J. M. Alves (Coord.), A autonomia da escola pública em Portugal (pp.93-119).

- Guiddens, A. (1998). *As consequências da modernidade* (4ª ed.). Lisboa: Celta Editores. (Original publicado em 1990).
- Habermas, J (2000). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trota, SA. (Original publicado em 1992).
- Habermas, J. (1999). *The structural transformation of the public Sphere. An inquiry into a category of Bourgeois society*. USA: Dekr Corporation. (Original publicado em 1991).
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós – moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Forth Way*. USA: Library of Congress Cataloging in Publications Data.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Meyer, J. W. (2000). *Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação*. In A. Nóvoa, & J. Schriewer (Eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp.15-32). Lisboa: Educa.
- Morrow, R. A. & Torres, C.A. (2004). *Estado, globalização e políticas educacionais*. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), *Educação e globalização. Perspectivas críticas* (pp. 27-
- Nóvoa A. (1987). *Le temps de professeurs. Analyse sócio-historique de la profession de enseignant ao Poryugal (XVIII.é-XX.è siècle)*, Vol. 2. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (2000). *Nota de apresentação*. In A. Nóvoa & Schriewer, J. (Eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 9-14). Lisboa: Educa.
- Nóvoa A (1987). *Le temps de professeurs. Analyse sócio-historique de la profession de enseignant ao Portugal (XVIII.é-XX siècle)*. Lisboa: Instituto nacional de investigação científica.
- Peters, M.; Marshall, J. & Fitzimons, P. (2004). *Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Focualt; neoliberalismo e a doutrina da auto-administração*. In N. C. Burbules & C. A. (Orgs.), *Educação e globalização. Perspectivas críticas* (pp. 77-90). Porto Alegre: Artmed Editora. (Original publicado em 2000).
- Popkevitz, T. (1997). *Reforma Educacional. Uma política sociológica-poder e conhecimento em educação*. Brasil: Editora Artes Médicas Sul.
- Popkewitz, T. (2000). *O Estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: Descentralização e distinções Estado/Sociedade civil*. In M. J. Sarmiento (Ed.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp.11- 66). Porto: Edições Asa.
- Robertson, S. (2001). *La política de delegación, autonomía e postfordismo en las escuelas*. In J. Smyth (Ed.), *La autonomia escolar: una perspectiva crítica* (pp. 139-162). Madrid: Ediciones Akal.
- Roullier, J. (2008). *A auto-avaliação de um projecto de escola: Uma profissssionalização de um actor coletivo*. In. M. P. Alves & E. A. Machado. (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Rousseau, J. J. (s/d). *Do contrato social e discurso sobre a economia política*. Curitiba: Hemus Libraria. (Original publicado em 1782).
- Rostow. W. W. (2002). *The stages of economic growth: a non communist manifesto (1960)*. In J. Timmons Roberts & Amy Hite (Eds.), *From modernization to globalization: perspectives and developments and social change* (pp. 100-109). Blackwell Publishers.
- Sabirón, S. F. (1995). *El conflicto en las relaciones escolares*. In M. D. Lorenzo & O. B. Sáenz
- Santo, P. E. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais. Génese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, B. S. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (5ª. ed.). Porto: Edições Afrontamento. (Original publicado em 1994).
- Santos, B. S. (1999). *Reinventar a Democracia: Entre o Pré-contratualismo e o Pós-contratualismo*. F. Oliveira & M. C. Paoli (Ed.), *Os sentidos da democracia- políticas do dissenso e hegemonia global* (pp. 83-129). São Paulo: Editora Vozes.

- Santos, B. S. (2003b). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. In Boaventura Sousa Santos (Org.), Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa (pp. 35-69). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, M. A. (2001). A escola que aprende. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002a). Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar. Porto: Edições Asa. (Original publicado em 2000).
- Santos Guerra, M. A. (2003). Tomar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação
- Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemónica. In A. Teodoro (Org.), Tempos e andamentos nas políticas de educação (pp. 39-62). Brasília: Liber Livro Editora.
- Solà, P. (1994). Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa
- Stöer, S. R. (1986). Educação e Mudança Social em Portugal: 1970 – 1980, Uma Década de Transição. Porto: Edições Afrontamento.
- Stöer, S. R. & Magalhães, A. (2005). A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1994). Política educativa em Portugal. Educação desenvolvimento e participação dos professores. Lisboa: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro (Org.), Tempos e andamentos nas políticas de educação (pp.19-38). Brasília: Liber Livro Editora.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. modernização e hibridismo nas políticas s educativas em Portugal. In A. Teodoro (Org.), Tempos e andamentos nas políticas de educação (pp.105-122). Brasília: Liber Livro Editora.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. Revista lusófona da educação, 10, 13-26.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta Neoliberal. La política educativa Latino-Americana entre la crítica y la utopía. In A. Teodoro (Org.), Tempos e andamentos nas políticas de educação (pp.269-293). Brasília: Liber Livro Editora.
- Walford, G. (2001). Las escuelas autónomas, la elección y la equidad. In J. Smyth (Ed.), La autonomía escolar: una perspectiva crítica (pp. 271-290). Madrid: Ediciones Akal.

### **Daniele A. de Lima Freitas**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Educação

#### ***Reflexões sobre o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental no Brasil: a formação de um currículo nacional e os sentidos em disputa***

O objetivo do estudo a que se refere esta comunicação é analisar a política decorrente do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão sancionada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Nessa análise, através do documento normativo da BNCC, procura-se compreender e desvelar os sentidos compartilhados por esta visão oficial sobre a formação de um currículo nacional, a formação do sujeito nacional e a formação docente. Apoiamo-nos, entre outros: em Craveiro (2014) a propósito da constituição de um perfil docente, onde os “sentidos de currículo são aceites ou não, fazendo com que as identidades se constituam, na medida em que se identificam com determinados sentidos”(p.78); em Pacheco (2002), para quem a política curricular é vista como espaço público de tomada de decisão, sendo produtos – disputas de poder – de decisões entre o poder oficial e os atores com capacidade de intervenção nos campos em que estão imersos; e em Bowe e Ball (1992) sobre os ciclos de política, procurando compreender a BNCC em seu contexto de influência, produção e prática. É

importante destacar, como explicitado pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que o documento normativo da BNCC foi elaborado e inspirado em documentos estrangeiros que buscaram centralizar o currículo, a saber: Common Core produzido nos Estados Unidos; o Currículo Nacional Australiano e a Reforma Curricular Chilena. Portanto, compreende-se que a BNCC parte de um processo conhecido como Transferência Educacional (Beech, 2013) que, tal como Moreira (2012) sustenta, mobiliza três elementos: (i) compreender a influência estrangeira no país; (ii) compreender contextos socioeconômicos e políticos do país; e (iii) analisar o contexto processual, procurando compreender as relações de resistência, discursivas neste processo, levando em consideração aspectos institucionais e internacionais no campo do currículo.

**Palavras-chave:** BNCC, Currículo, Política curricular, Formação docente

**Referências bibliográficas:**

- BEECH, J. O conceito de transferência educacional na história da educação comparada: continuidades e rupturas. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP. V.13, n.2 (32), p.45-71, maio/ago. 2013.
- BOWE, R.; BALL, S. J. Subject departments and the “implementation” of Nacional Curriculum policy: an overview of the issues. In: Journal of Curriculum Studies, London. V.24, n.2, p. 97-115, 1992.
- CRAVEIRO, C. Sentidos de identidade docente nas políticas de currículo. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.II, n.26. jun, 2014.
- PACHECO, J. Políticas curriculares. Porto: Editora Porto, 2002.
- SELLES; S.E.; ANDRADE, E. Políticas Curriculares e Subalternização do Trabalho Docente. Revista Educação em-Foco, UFJF. No prelo.
- SELLES, S.; AZEVEDO, M.; LIMA-TAVARES, D. Relações entre os movimentos reformistas educacionais do Ensino de Ciências nos Estados Unidos e no Brasil na década de 1960". In: O 13º Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros (BRASA), Providence, EUA, 2015.
- SILVA, T. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TIMPANE, M. Higher Education and the schools. Institute for Educational Leadership, The Nacional Center for Public Policy and Higher Education, and The State Higher Education Executive Officers. Washington, DC, 1999.
- TIMPANE, M; WHITE, L (Orgs.). Reforming Science, Mathematics and Technology Education Higher School Reform. São Francisco, Jossey – Bass Publishers, 1988. In: KRASILCHIK, M. Reformas e realidade – o caso do Ensino de Ciências. In: São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000.

**Branca Jurema Ponce, Juliana Fonseca Neri, Michele Rodrigues de Oliveira**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

***A construção do direito à educação no Brasil e as propostas hegemônicas de currículo oriundas das políticas de educação neoliberais***

A educação escolar é um direito objetivo, no Brasil, desde a Constituição de 1934. As Constituições anteriores, 1824 e 1891, previam a garantia apenas no âmbito da instrução. Houve avanço em relação a esse direito que incidiu sobre o significado da escolaridade, aproximando-o da educação, trazendo desdobramentos na esfera das políticas públicas. A partir da Constituição de 1988, o direito à educação amplia-se e ganha contornos democráticos mais efetivos. A Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (1996) traz uma nova concepção de educação, a de educação básica (CURY, 2008), que abarca a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio, períodos de escolaridade progressivamente obrigatórios. Os avanços democráticos se dão na direção da promoção do acesso ao ensino obrigatório e se somam à busca da redução das desigualdades e à valorização das diversidades, preconizados pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esta pesquisa, em andamento, de caráter bibliográfico, apresenta a evolução do direito à educação tomando como marcos as Constituições brasileiras, cotejando os resultados com as propostas curriculares hegemônicas no Brasil desde o início deste século, que se materializaram na Base Nacional Comum Curricular (2017). A pesquisa orienta-se pela questão: que concepções de educação estão envolvidas nos processos de evolução do direito à educação e das propostas curriculares que se tornaram hegemônicas? A análise tem como referencial teórico autores da educação crítica: Chizzotti e Ponce (2012), Apple (2006) e Gimeno Sacristán (1999). Como resultados dessa fase espera-se elucidar o teor das Constituições bem como das políticas educacionais construídas, permitindo um aprofundamento do olhar sobre as propostas hegemônicas de currículo, assim como uma aproximação teórica – a partir da negação – com o que temos chamado de “justiça curricular” (Ponce e Neri, 2015) nas pesquisas do Grupo de Pesquisa (GEPEJUC), no âmbito do qual se realiza este estudo.

**Palavras-chave:** Direito à Educação; Políticas Públicas; Currículo; Justiça Curricular, Constituição Brasileira.

**Referências bibliográficas:**

- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Trad. Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 02/12/2017 às 6h30
- \_\_\_\_\_. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 02/12/2017 às 9h33
- \_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 04/12/2017 às 11h30
- \_\_\_\_\_. Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 04/12/2017 às 13h10
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 16 de abril de 2018 às 04h20
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 de abril de 2018 às 21h30
- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n. 3, p. 25-36, Set./Dez. 2012. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf> Acesso em: 10 de abril de 18 às 7h00

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1989
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 27 de abril de 2018 às 5h00
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 1999.
- PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. Revista e-Curriculum, São Paulo, V. 13, nº 2, p. 331-349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663> Acesso em: 27 de abril de 2018 às 7h00
- SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

### **Adriana Cavalcanti, Carlinda Leite**

Universidade Federal de Alagoas | FPCEUP - CIIE

---

#### **Concepções curriculares: (Des) Encontros de discursos políticos de responsáveis de escolas**

No *movimentum* de profundas discussões nacionais e internacionais sobre novas concepções epistemológicas de currículo escolar, e de práticas curriculares inovadoras e flexíveis, que venham a garantir, no cenário de insucesso escolar, a aprendizagem de todos os alunos, esta comunicação analisa as semelhanças e diferenças nas concepções de currículo e de práticas curriculares de responsáveis de Agrupamentos de Escolas de Portugal, que estão a implementar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – PAFC - (Despacho nº 5908/2017). Trata-se de uma investigação no viés qualitativo, cujo *corpus* de análise é constituído por 3 (três) entrevistas com responsáveis de Agrupamentos de Escolas que ocupam funções diferentes (um vice-diretor, um membro da direção, e um coordenador do PAFC). O referido *corpus* é analisado pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), e mostrar que os sujeitos a que se refere a investigação possuem concepção de práticas curriculares como uma ação docente que, no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, é responsável pelo sucesso dos alunos. Os discursos políticos dos sujeitos investigados convergem no sentido de que os princípios de autonomia e de flexibilidade curricular, propostos pelo PAFC, tanto no planeamento das ações docentes como na vivência das práticas curriculares, se configuram em um processo de difícil aceitação por parte de um grupo de professores mais tradicionais, assim como por fatores relacionados com a valorização profissional. Apesar disso, os sujeitos entrevistados reconhecem a possibilidade de construção dos referidos princípios no coletivo dos Agrupamento de Escolas, à medida que os professores se colocam como sujeitos principais da mudança educacional, isto é, que deixam de se considerar apenas como consumidores do currículo (prescrito pelo governo central), para passarem a assumir-se como seus configuradores (LEITE, 2017), enquanto sujeitos pensantes e construtores do currículo cotidiano.

**Palavras-chave:** Política educacional; Concepções curriculares; Responsáveis escolares.

#### **Referências bibliográficas:**

APPLE, Michael. Políticas culturais e educação. Porto: Porto Editora, 1999.

- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- Ministério da Educação. Despacho nº 5908/2017. Projeto autonomia e flexibilização curricular. Diário da República, 2ª série – Nº 128 – 5 de julho de 2017.
- HARGREAVES, Andy. Os professores em tempo de mudança. Porto: Edições ASA, 1998.
- LEITE, Carlinda. As palavras mais que os actos? O multi-culturalismo no sistema educativo português. 1997. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 1997.
- LEITE, Carlinda (org.). Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI. Porto Editora. Portugal, 2005.
- LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)pos-sibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. Revista currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2006.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In: ME/DEB. Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores. Lisboa: DEB, 2002. p. 41-62.
- PACHECO, José A. Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana. Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana. A diferenciação curricular e pedagógica como desafio epistemológico. Cadernos de pesquisa: pensamento educacional. Curitiba, v.9. n. 23, p.21-42. 2014. Disponível em <http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/342/340>
- YOUNG, Michael F. D. Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

### **Andreia Dias, Preciosa Fernandes**

FPCEUP - CIIE

---

#### ***O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Uma Experiência com Futuro?***

Em 2017, o Ministério da Educação avançou com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica e de caráter voluntário, dirigido aos ensinos básico e secundário (Despacho nº.5908/17, de 5 de julho). Este projeto trouxe para o centro das 235 instituições (da rede pública e privada) que se manifestaram interessadas na sua implementação, uma oportunidade de flexibilizar o currículo (em 25%) de forma contextualizada e autónoma. Deste modo é permitido às escolas adequar os conteúdos programáticos e respetivos tempos letivos ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No decorrer de um estágio profissionalizante junto de um Agrupamento da região do grande Porto que aderiu a este projeto no ano letivo 2017/2018, tive oportunidade de acompanhar a sua implementação e o trabalho investido pelos docentes desde a sua projeção à sua aplicação. Neste sentido, a presente comunicação visa dar conta do balanço feito pelos respetivos docentes, bem como das suas perspetivas e reflexões face aos benefícios e dificuldades sentidas ao longo deste ano experiencial.

No respetivo Agrupamento, por ação voluntária dos docentes e aprovação dos órgãos da direção, gestão e administração, integraram o respetivo projeto: uma turma de 5º. ano, duas turmas de 7º. ano e cinco turmas de 1º.ano (uma de cada escola de 1º.ciclo). Enquanto elemento externo, mantive

um contacto próximo com a coordenadora do projeto e os diretores/titulares de turma, e através de conversas e encontros regulares e respetivas notas de terreno, desenvolvi um trabalho de monitorização, adotando uma postura de “trabalho com” (Bolívar, 2003), auxiliando todas as ações e tomadas de decisão.

As perspetivas recolhidas ao longo do acompanhamento do PAFC no Agrupamento permitiram apurar algumas dificuldades associadas ao processo de implementação e que se prendem com o reconhecimento da utilidade e inovação do projeto por parte dos docentes de 1º. ciclo, bem como com os processos do seu desenvolvimento. Relativamente aos docentes do 2º. e 3º. ciclos, a inovação trazida pelo PAFC levantou inquietações apenas ao nível da sua possível universalização, o que deixa antever um futuro incerto para o desenvolvimento desta proposta curricular.

**Palavras-chave:** Autonomia; Flexibilizar; Currículo; Acompanhamento; Processos

**Referências bibliográficas:**

Bolívar, António (2003). Como Melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança. Porto: Edições ASA.

Despacho Normativo n.º 5907/17, de 5 de julho. Diário da República n.º 128, 2ª Série, Lisboa: Ministério da Educação.

**Bianca Mota de Moraes, Elisabete Ferreira**

FPCEUP - CIIE

---

***O devir da autonomia escolar: (re)conhecimentos na área curricular***

Nossa comunicação versa sobre aberturas normativas para diferentes ensejos de vivências democráticas nas escolas. O estudo ocorre no âmbito de mestrado em curso onde, no tópico aqui analisado, procuramos compreender a relação de iniciativas como a da Flexibilização Curricular com o processo de construção da gestão democrática através da autonomia escolar. Portugal desenhou seu regime legal de contratualização da autonomia das escolas públicas há duas décadas, mas foi alterando seus traçados ao longo desse percurso, o que tornou opaca sua atual imagem. Referenciamos-nos em Lima (2011) e Barroso (2011) para a compreensão do longo histórico das reflexões sobre o tema e assumimos, com Estêvão (2011), a escola como organização democrática. Alicerçadas em Ferreira (2004, 2012 e 2017) consideramos credível a autonomia escolar, em que pesem suas dinâmicas críticas. Aqui nosso objetivo é o de procurar conhecer as possibilidades de interação entre o âmbito jurídico e o educativo, aproximando os textos e as interpretações legais às reais experiências dos sujeitos nas comunidades escolares. Na linha do que defende Arroyo (2011:181), são os avanços da escola “como espaço público de garantia de direitos” que podem medir a sua qualidade. À nossa recolha de documentos formais-legais e institucionais somar-se-ão notas de terreno de observação não participante em uma escola pública a desenvolver processos de autonomia, compondo informações interpretadas através da análise de conteúdo. Com a esperança crítica de Freire (2016) e à luz das responsabilidades inerentes à cidadania do tempo (Chesneaux, 1996) buscamos verificar se, e em que aspectos, o novo regimento pode ser considerado como um passo do devir da autonomia emancipatória das escolas públicas portuguesas, realçando a “interdependência entre a democracia social e a democracia cognitiva” (Oliveira, 2012:106).

**Palavras-chave:** gestão democrática; autonomia escolar; comunidades educativas plurais; construção curricular.

**Referências bibliográficas:**

- Arroyo, Miguel G. (2011). Currículo, território em disputa. Petrópolis: Editora Vozes.
- Barroso, João (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In João Barroso & Natércio Afonso (Orgs.), Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação (27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chesneaux, Jean (1996). Tirania do efêmero e cidadania do tempo. In Morin, Edgar, Prigogine Ilya e outros, A sociedade em busca de valores: Para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo (117-129). Lisboa: Instituto Piaget.
- Estêvão, Carlos (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In Licínio C. Lima (Org.), Perspectivas de análise organizacional das escolas (195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, Elisabete (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés de barro. Educação, Sociedade e Culturas, 22, 133-152.
- Ferreira, Elisabete (2012). (D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In Licínio C. Lima & Virgínio Sá (Orgs.), O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade (41-60). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Freire, Paulo (2016). Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Lima, Licínio C. (2011). Administração escolar: Estudos. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Inês Barbosa de (2012). O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.

## **EIXO 2. PRÁTICAS CURRICULARES NOS QUOTIDIANOS ESCOLARES – Sala 249**

**Eduardo Felipe Hennerich Pacheco, Ana Maria Eynq**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

### ***Educação, relações de gênero e diversidade sexual no currículo: uma questão de direitos humanos***

A educação é direito inalienável, sendo o currículo espaço de cidadania, garantia e respeito aos direitos humanos, no cotidiano escolar. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho discute a problemática da inclusão/exclusão no currículo escolar. O texto reúne elementos que permitem responder a seguinte questão: como ocorrem os processos de inclusão/exclusão, na perspectiva dos direitos dos educandos nos cotidianos dos currículos escolares? A reflexão sobre a garantia de direitos no currículo tem como referência metodológica elementos filosóficos dialéctico-hermenêuticos, reunindo dados de procedimentos empíricos, de pesquisa bibliográfica e documental, via a abordagem qualitativa. Os dados empíricos advêm de investigação realizada em seis programas sócios-educativos distintos, em quatro países da América Latina (Brasil, México, Guatemala, Chile). Os dados bibliográficos se referendam nos estudos de: Louro (2001, 2012), Silva (2009, 2014), Davis (1975), Britzman (1996), Foucault (1987, 2004), Minayo (2013), Stein (1987). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de

1989, forneceram os elementos documentais. Os resultados da investigação permitem compreender como mecanismos de inclusão/exclusão são produzidos pela forma como as instituições lidam com as expectativas de direitos dos educandos. O estudo, coloca em evidência a importância da discussão dessa problemática, considerando os contextos em que cotidianamente direitos das crianças e adolescentes são negados e/ou violados, incluindo o contexto escolar. A garantia do direito à educação requer a efetivação de currículos inclusivos que garantam o desenvolvimento integral dos educandos e que contribuam para a desconstrução de estereótipos ligados às temáticas de identidade, gênero e sexualidade. Caso contrário, se processa a exclusão, via currículos que se direcionam para estudantes que se enquadrem nos padrões normatizados, com base em epistemologias hegemônicas. Nesse contexto, todas e todos que se distinguem das normas estabelecidas serão oprimidos pela invisibilidade, sendo ocultados, omitidos e esquecidos nas instituições escolares.

**Palavras-chave:** Currículo escolar; Gênero; Identidade; Sexualidade; Direitos Humanos.

**Referências bibliográficas:**

- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, jan./jun. 1996. 71-96.
- DAVIS, N. Z. Womens's history in transition: the European case. Feminist Studies, v.3, 1975.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. Política e Ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, M. Ética, Sexualidade e Política, por Michel Foucault. Rio de Janeiro: Forense Univeristária, 2004.
- LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. O currículo nos limiares do contemporâneo. 14ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 14ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.
- SILVA, T. T. D. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. D. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. In: HABERMAS, J. Dialética e hermenêutica: para crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987. p. 98-134.
- ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989.

**Jéssica Adriane Pianezzola da Silva, Ana Mara Eynq**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

***Direitos Humanos no cotidiano: contribuições de programas sociais para o currículo escolar***

Documentos e políticas internacionais apontam a necessidade de um processo de difusão de conhecimentos relativos ao tema dos Direitos Humanos, via estratégias educativas que favoreçam esse processo (UNESCO, 2006). Entendemos o currículo como espaço-tempo indispensável para

orientar o aprendizado, promoção, vivência e defesa dos Direitos Humanos nos cotidianos escolares. Nessa direção, no estudo aqui apresentado são adotados os procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados empíricos, para reunir elementos que permitam responder ao problema: quais contribuições as experiências desenvolvidas em programas sociais reconhecidos na atuação para garantia de direitos de crianças e adolescentes oferecem para o desenvolvimento de práticas curriculares referendadas nos Direitos Humanos? Como aporte teórico, recorreu-se aos estudos de Candau (2013), Eyng (2013), Sacristán (2013) e Silva (2015). Os dados empíricos advêm de dados da pesquisa “Garantia de Direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional”. Na investigação foram analisados programas sociais no Brasil, Chile, México e Guatemala, considerando as percepções advindas de entrevistas estruturadas sobre expectativas, objetivos, atividades, espaços, materiais utilizados e resultados obtidos pelos beneficiários nos programas. Os dados indicam que os programas desenvolvem atividades culturais diversificadas, incluindo teatro, dança, música, esportes, oficinas, acompanhamento psicológico, palestras e cursos, grupos de estudo e de reflexão. Os espaços utilizados transcendem os espaços institucionais fechados, são contempladas atividades que problematizam e buscam a melhora dos espaços comunitários, como parques, praças, ruas, centros comunitários etc. As propostas desenvolvidas nos programas aproximam-se de uma perspectiva pós-crítica de currículo, considerando diferentes linguagens dos educandos, modos concretos com os quais se expressam, participam, exercem cidadania, sentem-se valorizados e reconhecem seus direitos. O percurso educativo desenvolvido nos programas sociais amplia os espaço-tempos do currículo, produzindo conhecimentos teórico-práticos de Direitos Humanos pautados no reconhecimento das manifestações dos educandos, nos quais são ressaltadas as aprendizagens do respeito, da participação, da convivência e da escuta. Os resultados, portanto, assinalam importantes contribuições para a efetivação de um currículo que promova vivência e conhecimento em Direitos Humanos no cotidiano escolar. Tendo em vista que práticas curriculares operacionalizam as concepções e princípios teóricos assumidos, as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas podem igualmente reconhecer as diferentes manifestações dos educandos. Assim, outros espaços e tempos podem ser incluídos na dinâmica do currículo, para além dos tradicionais, dando abertura ao diálogo e exposição de ideias e opiniões, sobretudo dos educandos, crianças e adolescentes, tornando a aprendizagem dos direitos uma experiência prática no cotidiano na escola.

**Palavras-chave:** Currículo escolar; Garantia de direitos; Programas sociais.

**Referências bibliográficas:**

- CANAU, Vera Maria Ferrão et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.
- EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto pedagógico como espaço de garantia de direitos. In: EYNG, Ana Maria (org). Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, Tomas Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- UNESCO. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação: Primeira Fase. UNESCO/ACNUDH: 2006.

### **O Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico**

O currículo é um campo que tem potenciado vários trabalhos de matriz científica e académica, envolve e integra diferentes áreas do saber como a sociologia e a teoria da educação, entre outras. Reconhece-se ainda a existência de trabalhos (e.g. Duarte & Duarte, 2017) que procuram perceber a perspetiva dos estudantes sobre o currículo, nomeadamente, no 2º Ciclo do Ensino Básico. Esta pesquisa pretende investigar o modo como os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico entendem o currículo, nomeadamente, no que concerne à disciplina de Educação Musical.

Segundo Roldão (1999), o currículo é o núcleo que define a existência de qualquer escola onde são incluídos os saberes que devem ser ensinados. No entanto devido ao aumento da diversidade de públicos que são abrangidos pela escola, cresce uma necessidade de adaptação do conteúdo do currículo escolar aos públicos. A mesma autora refere que, a escola tem dificuldade em ensinar os públicos atuais porque persiste em usar um modelo antigo. Para olhar para esta problemática do ponto de vista dos alunos, foram realizados questionários com perguntas abertas a alunos que frequentam, atualmente, o 2º ciclo do Ensino Básico, com o principal objetivo de analisar as alterações que os alunos propõem ao currículo atual.

Para o presente estudo optou-se pela utilização do inquérito por questionário (Coutinho, 2013) que foi respondido por 25 estudantes do 2º ciclo do Ensino Básico, a estudar no conselho do Porto. Através deste instrumento pretende-se compreender a perspetiva das crianças sobre o seu quotidiano escolar e sobre as práticas curriculares das organizações educativas. Os dados indiciam que os alunos consideram Português e Matemática como as disciplinas mais importantes, desvalorizando as diferentes áreas do saber, com especial incidência nas artes. As suas justificações são muito baseadas na relação entre o currículo e os interesses individuais dos estudantes e as suas perspetivas para o futuro.

**Palavras-chave:** Currículo; alunos; 2º ciclo do Ensino Básico; Educação Musical

#### **Referências bibliográficas:**

- Coutinho, C. P. (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Duarte, M. C. & Duarte, P. (2017). A perspetiva dos estudantes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre avaliação. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (org.), O tempo dos professores (pp. 741-757). Porto: Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE).
- Jesus, A. R. (n.d.). Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. Disponível em [http://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf).
- Leite, C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 22, 1-5.
- Pacheco, J. A. (2001). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- Pereira, P. (2014). O currículo e as práticas pedagógicas. (Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva como parte das obrigações para a obtenção do título de Pedagoga). Disponível em [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/myLjgW5XRwu60II\\_2015-2-5-14-23-30.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf).
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação,

direção de escolas e políticas educativas (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, CEDH & SAME.

Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13. doi:10.1080/09585176.2014.902526

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

## **José Licínio Backes**

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

---

### ***Práticas curriculares interculturais nas escolas indígenas***

Os povos indígenas do Brasil desde a Constituição Federal de 1988 têm o direito a uma escola com um currículo intercultural, diferenciado e bilíngue. Com isso, a implementação de práticas interculturais nos currículos dessas escolas torna-se uma realidade cada vez maior e a escola que foi imposta a esses povos durante séculos como instrumento de colonização passa a ser um instrumento de afirmação de sua cultura e identidade. Considerando esse contexto, o artigo com a temática práticas curriculares interculturais nas escolas indígenas, tem como objetivo analisar algumas características dessas práticas realizadas pelos professores indígenas. O referencial teórico baseia-se na interculturalidade crítica, campo de conhecimento que se centra na afirmação de todas as culturas, com destaque para as que passaram por processos de colonização. A interculturalidade crítica questiona as hierarquias e assimetrias construídas pela epistemologia moderna, segundo a qual, as culturas podem ser classificadas a partir de seu grau de evolução. Entretanto, o grau de evolução foi construído arbitrariamente pela cultura ocidental por meio das relações sociais de poder que fez/faz com que as culturas não ocidentais sejam vistas como inferiores e deficitárias. Para trazer as características das práticas curriculares interculturais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze professores indígenas do Brasil, de diferentes etnias, todos com mestrado em educação ou em desenvolvimento. A análise das entrevistas mostrou que há diferentes práticas interculturais sendo desenvolvidas nas escolas indígenas, todas caracterizadas pela ideia de complementariedade entre os conhecimentos e não pela ideia de hierarquização e desclassificação de conhecimentos, seja dos conhecimentos ocidentais, seja dos conhecimentos indígenas. Percebeu-se ainda uma preocupação, por parte dos professores indígenas em mostrar que, para que a interculturalidade seja possível, necessário se faz considerar o conhecimento ocidental como uma das formas possíveis de conhecimento e não como a única forma de conhecimento.

**Palavras-chave:** Práticas interculturais; Currículo; Escolas indígenas.

#### **Referências bibliográficas:**

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75. 2010.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, dezembro, 2003.

- CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33. n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- GOMES, Ana Maria. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio./ago. 2002.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Revista Tábula Rasa*, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

**Marina Barros, Clara Vasconcelos, Rui Trindade**

FPCEUP – CIIE | DGAOT-FCUP

---

### ***Mapeando a Investigação em Educação para o desenvolvimento Sustentável***

Nestes tempos de mudança numa sociedade global e interligada (Sachs, 2017) tem-se exigido à escola uma reconfiguração para uma melhor reflexão e capacidade de responder às atuais exigências. Nos princípios da Lei de Bases dos Sistema Educativo estão contemplados os direitos a um desenvolvimento cívico e equilibrado que adquirem expressão na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), que traduz um conjunto de direitos e de deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento contemplada na ENEC, apresenta como domínios do grupo obrigatório, a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável, isto é domínios a desenvolver em todos os ciclos da escolaridade obrigatória. Sendo uma problemática que, para além da sua importância política e social, tem vindo a ser objecto de trabalhos e de reflexões no campo académico, decidimos identificar como, neste campo, a mesma tem vindo a ser abordada. Assim, a partir dos estudos apresentados em revistas inscritas nas bases de dados ERIC e SCOPUS, tentamos perceber, através do seu «mapeamento»: (i) quais os temas que têm sido alvo de reflexão, nos últimos 30 anos; (ii) que metodologias têm sido mobilizadas e (iii) quais as finalidades alcançadas nos estudos apresentados nessas revistas. Por isso, a comunicação que pretendo apresentar tem como finalidade: 1) compreender a distribuição espaço-temporal da investigação realizada no âmbito da EDS; 2) refletir sobre a intencionalidade da utilização das metodologias Inquiry-Based Learning e as finalidades a que se propõem e 3) perceber se os temas abordados nas investigações produzidas são informados pela agenda das agências internacionais ou se a dimensão apresentada é de carácter mais local.

Esta comunicação insere-se no âmbito de um Projeto de Doutoramento, numa fase inicial, onde se pretende refletir sobre os modos de operacionalizar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no 3ºCEB nas oportunidades que o currículo das disciplinas das Ciências Físicas e Naturais oferecem. Espera-se, assim, conseguir um bom ponto de partida a nível de enquadramento teórico, e uma oportuna discussão que possibilite uma validação do que são alguns aspetos fundamentais do projeto de doutoramento.

**Palavras-chave:** Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Inquiry-Based Learning; Educação Ambiental;

**Referências bibliográficas:**

Despacho normativo nº 1-F/2016 de 5 de Abril 2016

Despacho nº 5908/2017 de 5 Julho de 2017

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Sachs, Jeffrey D. (2017). A Era do Desenvolvimento Sustentável. Lisboa: Atual Editora.

**Mariana Mota, Preciosa Fernandes**

FPCEUP - CIIE

---

***O papel das estruturas de suporte à ação educativa nas escolas – reflexão a partir de uma experiência vivida***

A crescente complexidade das tarefas que têm vindo a ser acometidas às escolas, associada à dificuldade em se incrementar uma cultura colaborativa entre os profissionais escolares (Almeida & Fernandes, 2009), tem fundamentado posições que reconhecem que as escolas precisam de recrutar outros técnicos que apoiem os professores no seu trabalho diário. Neste cenário, a mediação socioeducativa (MSE) tem vindo a ser reconhecida como uma possibilidade ao serviço da melhoria da qualidade da educação e das aprendizagens dos alunos.

Entendida como uma estratégia de suporte à ação educativa, a MSE requer um trabalho articulado entre o mediador e os alunos, bem como entre este e os profissionais que com eles interatuam, estando fortemente associada a um trabalho em rede (Ferreira, 2005) no qual os processos comunicacionais se fundam na ideia de um diálogo transformador (Gergen, 1999) que contribua para otimizar as relações.

É no quadro destes pressupostos que se situa esta comunicação. Nela pretende-se refletir o trabalho desenvolvido no estágio do Mestrado em Ciências da Educação, num TEIP do Porto, com foco na pesquisa realizada no âmbito do Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP). O estudo foi realizado em torno da seguinte questão: “Até que ponto o GIP representa uma estrutura essencial nas práticas de ensino-aprendizagem do Agrupamento?”. Para tal, realizei dois Grupos de Discussão Focalizada a docentes: cinco professores que já trabalhavam no Agrupamento há, pelo menos, dois anos e outro grupo de sete professores “novos” na no Agrupamento.

A análise evidenciou o conceito de ‘indisciplina com rosto’ e ‘ocorrência com rosto’, o que contribui para desmistificar a indisciplina como fenómeno alargado. Evidencia ainda o peso da reincidência e da rotulação, sendo este último pouco consensual tendo em conta a vivência profissional dos dois grupos. O GIP é considerado uma estrutura essencial apesar de ser manifestada a necessidade de revitalizar a sua organização e de se amadurecerem os processos comunicacionais entre os restantes agentes/estruturas, de forma a não colocar em causa a significância da intervenção e a necessidade de um trabalho em rede.

**Palavras-chave:** mediação; trabalho colaborativo; trabalho em rede.

**Referências bibliográficas:**

CAPUCHA, Luis Manuel Antunes (2008). Planeamento e Avaliação de Projectos. Guião prático. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). O local em educação: animação, gestão e parceria. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Freire, Isabel Pimenta (2010). A mediação em educação em Portugal. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva, *Mediação: (D)os Contextos e (D)os actores* (pp. 59-70). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.
- GERGEN, Keneth (1999). Rumo a um Vocabulário do Diálogo Transformador. In Dora F Schnitman & Stephen Littlejohn (Orgs.), *Novos Paradigmas em Mediação* (pp.29-45). Porto Alegre: ArtMed.
- Leite, Carlinda, Rodrigues, Lurdes & Fernandes, Preciosa (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos curriculares*, 4(1), 21-45.
- Silva, Ana Maria Costa (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, (12), 249-265.
- TERRASÊCA, Manuela & CAMELO, João (2008). Contributos de um modelo de avaliação. “Avaliação Institucional” para a melhoria das práticas de formação. Comunicação apresentada na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Brasil.
- Torremorell, Mari Carme (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto editora.

#### **EIXO 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS – Sala 254**

##### **Ana Maria Sotero Pereira**

FPCEU – CIIE | Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte

##### ***Sujeitos e processos de formação educadores do campo no Brasil e do meio rural em Portugal***

É no cenário das estratégias de regulação da Educação pelos sistemas de ensino que abordaremos a formação inicial de educadores do campo (no âmbito do Movimento Sem Terra no Brasil) e a formação contínua dos Educadores do Meio Rural (no âmbito do Instituto das Comunidades Educativas em Portugal), na lógica de uma complementaridade contraditória (Correia & Caramelo, 2004). A problemática da Educação do Campo situa-se no contexto da globalização, neoliberalismo, na luta pelos direitos humanos (Unesco, 2000), cidadania e desenvolvimento local sustentável. Em nível mundial, vale referir a Década da Educação e Desenvolvimento Sustentável (Deds) proposta pela Organização das Nações Unidas Unesco (2005), que na perspectiva de Gadotti (2008) “se constitui numa grande oportunidade para a renovação dos currículos dos sistemas formais de educação”. A investigação, de abordagem qualitativa foi realizada a partir do método de estudo de casos complementares, onde utilizamos as entrevistas narrativas como instrumentos de recolha de dados (Silva, V. 2009), nas quais identificamos as concepções, contextos e práticas de formação de educadores do campo no Brasil e do meio rural em Portugal. Com base na análise de conteúdo (Bardin, L. 2011), analisamos semelhanças e especificidades dos modelos formação. Os resultados revelam a tensão entre os interesses governamentais e as reais necessidades dos sujeitos, especificamente nas propostas dos movimentos sociais pela reforma agrária, educação de qualidade e desenvolvimento sustentável. Em Portugal, destacam-se ações de formação contínua do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) e seus impactos nas políticas educativas (Correia, J. A. 1991; Pacheco, J. A. 2003), enquanto movimento educativo de cariz social contribui para as políticas educativas e propõe alternativas ao paradigma neoliberal que impõe o encerramento das escolas do meio rural (D’espiney, 1994). No Brasil, o MST é protagonista na construção da Política de Educação do Campo (Santos, A. V; Almeida, L. S. C, 2012), onde a educação dos povos do campo tem como base a dimensão político-pedagógica do currículo (Arroyo, 2012), no contexto da

luta dos movimentos sociais pela Reforma Agrária e por um projeto de desenvolvimento, socialista e sustentável, que considere as subjetividades dos atores envolvidos (Caldart. R. 2012).

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Educação em Meio Rural; Formação de professores; Movimentos Sociais; Políticas educativas e currículo.

**Referências bibliográficas:**

- Amiguiño, Abílio; Canário, Rui & D'espiney, Rui (1994). Escola e processo de desenvolvimento comunitário. In Rui D'espiney (org). Escolas isoladas em movimento (pp. 11-35). Setúbal: Instituto das comunidades educativas.
- Arroyo, M. G. (2012). Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L.(2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Caldart, R. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S. (Org.). Dicionário de Educação do Campo. (p. 257-265.). São Paulo: Expressão Popular.
- Correia, J.A. & Caramelo, J. (2004). Políticas e Figuras do Local: contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário in Cadernos ICE (pp. 31-44). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Correia, J. A. (1991). Mudança educacional e formação: Venturas e desventuras do processo social de produção da identidade profissional dos professores. Inovação, 4(1).
- Gadotti, Moacir (2008). Educar para Sustentabilidade: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Ed, L, 2008. 127 p. (Série Unifreire, 2).
- Morgado, José Carlos (2012). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Fato Editores.
- Pacheco, J. A. (2003). Políticas Curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre, Artmed.
- Santos, A. V. dos, Almeida, L. S. C. de. (2012). Perspectivas curriculares para a Educação no Campo: Algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In Ghedin, E. (Org). Educação do Campo: Epistemologia e práticas. (p. 137-156). São Paulo: Cortez.
- Silva, Vera (2009). Para o estudo da entrevista. Lisboa: Edições Colibri.
- Unesco (2005). Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília.
- Unesco (2000). Relatório Mundial sobre Educação/2000: O direito à Educação. Uma educação para todos durante toda a vida. Porto: Edições ASA.

**Juliana Rocha, Margarida Felgueiras**

FPCEUP - CIIE

---

***Entre discursos, concepções e práticas educativas: a formação de professores na Escola do Magistério Primário do Porto (1930-1940)***

No período da Ditadura Militar, as Escolas do Magistério Primário destinadas a habilitar professores(as), são instituídas em 1930, em substituição das Escolas Normais Primárias. O regime pretendeu estabelecer uma rutura com o modelo de escola republicana, procedendo ao desmantelamento da arquitetura de ensino deixado, em particular, a formação de professores. Nesse sentido, procurou ajustar as escolas de formação de professores aos seus princípios ideológicos e coloca-las ao serviço da Ditadura.

Durante a década de 30 assiste-se à promulgação de vários diplomas legais que tinham por finalidade reestruturar as escolas do magistério diminuindo a sua importância na formação. Procuraram erradicar as concepções da pedagogia nova veiculadas por estas escolas, desempossar

os professores do poder simbólico e desprestigiar a profissão, sujeita a um enorme controlo estatal. É um período de desinvestimento na educação, em que a rotatividade dos ministros da educação espelha a dificuldade em colocar em prática o seu plano da ação, que culminará com o encerramento das Escolas do Magistério em 1936.

O objetivo desta comunicação é debater o impacto do Estado Novo na dinâmica interna, organização, conceções educativas e de formação na escola de formação de professores do Porto nas décadas de 30 e 40. A partir do estudo da Escola do Magistério Primário do Porto, através da análise dos textos legais e de documentação de arquivo decorrentes da atividade da Escola, tais como as atas do conselho escolar, procuramos compreender o sentido das reformas e como foi discutido e apropriado pelos professores e manifestado nas modificações operadas. Estas traduziram-se numa mudança nos modos de conceber e praticar o ensino.

Como resultado apresenta-se o modelo de formação legislado e as alterações que foram implementadas, procurando assinalar a divergência ou convergência entre as determinações políticas e as visões que os professores possuíam sobre como deveria ser a formação nestas Escolas.

**Palavras-chave:** Escola Magistério do Porto; Regime Político; Conceção e Práticas Educativas

#### **Referências bibliográficas:**

- ADÃO, Áurea - O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951). Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984
- BAPTISTA, Isabel. O ensino normal primário: currículo, práticas e políticas de formação. Lisboa: Educa, 2004.
- BARROSO, João - A História das Instituições Escolares: a escola como objecto de estudo. In PINTASSILGO, Joaquim et al. (org.). A História da Educação em Portugal: Balanço e Perspectivas. Porto: Edições Asa, 2007, pp.149175.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro - Para uma história social do professorado primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto: Campo das Letras, 2008
- MAGALHÃES, Justino - Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- PINTASSILGO, Joaquim (coord) - Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo e Memória. Lisboa: Edições Colibri, 2012
- SALVADO SAMPAIO, José - O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição monográfica. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. Vol. I, II e III, 1975-1977.

#### **Marilde Queiroz Guedes**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB | Instituto de Educação – Universidade de Lisboa

---

#### ***Políticas de formação inicial de professores no Brasil: nuances do programa de residência pedagógica***

A formação inicial de professores, no Brasil, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Recentemente, o governo federal lançou uma nova política, que traz no seu bojo o Programa de Residência Pedagógica – PRP, o qual visa a aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a

relação entre teoria e prática profissional docente. Objetiva-se neste trabalho fazer uma análise teórica discursiva desse Programa, destacando suas nuances e os possíveis impactos na formação dos professores que irão atuar na Educação Básica. A metodologia é de natureza qualitativa (Gamboa, 2007), com análise de conteúdo (BARDIN, 1995) dos normativos jurídicos acima mencionados e do Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES nº 6/2018, que lançou o PRP. O referencial teórico conta com as contribuições de Marcelo Garcia (1999); Flores (2003); Freitas (2004); Nóvoa (2009); Gatti (2009); Fernandes (2012); Leite (2012); Esteves (2015); Martins (2015); Formosinho (2018), dentre outros. A formação de professores está na agenda política da educação de todos os países (Martins, 2015), e a qualidade da formação é um dos fatores essenciais para garantir uma educação de qualidade social. É um tema complexo, polifacetado (Esteves, 2015), que requer constante reflexão, investigação. É inesgotável, inacabado, daí a necessidade de conhecermos as nuances do PRP e suas implicações para a formação docente. A análise preliminar dos documentos legais aponta para a violação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, preconizadas no Parecer e na CNE/CP n. 2/2015, e fere a autonomia universitária, uma vez que o Programa visa, também, induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. Entidades educacionais se manifestaram contrárias, considerando ser uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação. Não parece prematuro afirmar que, vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** Políticas; formação inicial do professor; Proposta de Residência Pedagógica.

**Referências bibliográficas:**

- BARDIN, Laurence. (1995). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil, (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro.
- Brasil, Ministério da Educação. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho.
- Brasil, CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica.
- Esteves, M. (2015) Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In: Gregório, M. do C., Ferreira (Orgs.). Formação Inicial de Professores. (pp. 156-165). CNE/PT. Coleção: Seminários e Colóquios. Edição Eletrônica.
- Fernandes, C. M. B. (2012). Qualidade da educação superior e formação inicial de professores. In: Cunha, M. I. da; Broilo C. L. (Orgs.). Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo. (p. 119-145). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Flores M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Mor, M. C., PACHECO, J. A., EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares, (pp. 127-160). Porto/PT: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). Que profissionais, que formação, que competências? XXV Colóquio da AFIRSE/Portugal: a investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação. Palestra. Lisboa.
- Freitas, H. C. L. de (2004). Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores (pp. 89-115). São Paulo: UNESP.
- Gamboa, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- Gatti, B. A. (2009). Formação de Professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, 1, (pp. 90-102).

- Leite, C. (2012). Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: Cunha, M. I. da; Broilo, C. L. (Orgs.). Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo (pp. 99-117). São Paulo: Junqueira&Marin.
- Marcelo Garcia, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. (2015). Formação inicial de professores – um debate inacabado. In: Gregório, M. do C., Ferreira (Orgs.). Formação Inicial de Professores. (pp. 176-190). CNE/PT. Coleção: Seminários e Colóquios. Edição Eletrônica.
- Nóvoa, A. (2009). Professores – imagens do futuro. Lisboa: Educa.

**Maria Ludetana Araújo, Vanessa Costa, Sônia Amaral**

Universidade Federal do Pará | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

***O plano nacional de formação docente no Marajó: um balanço dos avanços e desafios da política de formação de professores.***

A educação pública no *Brasil* se vê diante de *desafios* cada vez maiores e um deles é a formação de professores da educação básica. E com intuito de ampliar a oferta de formação inicial para professores que atuam na rede pública, e não possuem formação adequada à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Governo Federal Brasileiro criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que atende esse público. Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo analisar a implantação e implementação dos cursos de *licenciatura do PARFOR* da Universidade Federal do Pará (UFPA) do *Campus Universitário do Marajó*, localizado no estado de Pará. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, em que se utilizou de análise documental e revisão bibliográfica, tendo como principais fontes os documentos oficiais de âmbito nacional, bem como dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dados da coordenação do PARFOR da UFPA. Os resultados deste processo de formação docente, nos permitiu refletir sobre a peculiaridade e necessidade da formação inicial desses professores, tendo em vista, que a ilha o Marajó é uma das regiões mais carentes do Brasil e necessita de um olhar cuidadoso e atento para essa realidade, que vai além da política pública de formação de professores. Portanto, é válido destacar que ações como essa do PARFOR, são de extrema valia para a região, uma vez que possibilita a valorização profissional e do próprio povo marajoara ao ter seus professores da educação básica bem formados para enfrentar os desafios da educação em nosso País.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Política de formação; PARFOR

**Referências bibliográficas:**

- AMARAL, Sônia Maria Pereira do. Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós: Navegando entre o saber e o poder. Dissertação de mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura. Universidade da Amazônia, Belém, 2012.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em 08/03/2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010)>. Acesso em: 10/03/2018.

- \_\_\_\_. Decreto n°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009.
- \_\_\_\_. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Documento Síntese. Brasília: DEB/CAPEL, Brasília, DF, 2009.
- \_\_\_\_. Portaria Normativa n°. 09, de 30 de junho de 2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 1 de julho de 2009, n°. 123, Seção 1.
- \_\_\_\_. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 08/03/2018.
- \_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 08/10/2011.
- GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- FARIAS, Alessandra da Silva. As percepções dos alunos do 5º ano, da Escola Padre José de Anchieta sobre sua formação enquanto leitores em São Sebastião da Boa Vista-PA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará/PARFOR. S.S. da Boa Vista – Pará, 2014.
- FREIRE, Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- MÁXIMO, Luciano. Um terço dos professores leciona sem curso superior, diz INEP. ABRUC, 2010. Disponível em <[http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD\\_CHAVE=128939](http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=128939)> Acesso em: 08/10/2011.
- TEIXEIRA, Marcelina da Silva. O ensino da leitura na prática pedagógica do professor no 3º ano da Escola Municipal Ministro Jarbas Passarinho em Ponta de Pedras-PA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará/PARFOR. Ponta de Pedras –Pará, 2014.

### **Jakeline Alencar Andrade, Inês Nascimento**

Universidade Federal do Ceará | FPCEUP

#### ***Formação inicial de professores do Ensino Básico em Portugal e no Brasil: o perfil, as competências e as expectativas sobre a docência.***

A formação docente emerge da busca social por qualidade na educação e na conseqüente exigência de um perfil profissional com habilidades e competências ascendentes. Se a tarefa principal do professor é o ensino, compreende-se, tal como afirma Tardif (2005), que o caráter social e interativo da profissão impõe ao professor dilemas e responsabilidades sobre a formação da moral, do caráter e da personalidade dos alunos. Neste contexto, pode questionar-se se e até que ponto a formação inicial dos professores da Educação Básica os prepara cabalmente para essas responsabilidades a que se acrescentam as do seu próprio desenvolvimento profissional. No intuito de identificar essas demandas no perfil e nas dimensões exigidas para essa formação analisou-se de forma comparativa as diretrizes relativas à formação inicial dos professores desse nível de ensino em Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e Decreto-Lei n.º 43/2007) e no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e RESOLUÇÃO Nº 2/2015). Não obstante as diferenças identificáveis entre os dois países, concluiu-se que as orientações relativas à formação inicial preconizada nas diretrizes de ambos, a despeito do currículo efetivamente realizado, trazem

a tona demandas sociais cada vez mais complexas e abrangentes que exigem uma formação ora com ênfase no ensino de área e profissionalização do professor, como em Portugal, ora a compreensão das problemáticas sociais, como no Brasil. Percebe-se ainda que as competências definidas como desejáveis e expressas nessas diretrizes transcendem os currículos e assentam, sobretudo, na expectativa de que cada professor se disponha a um processo de desenvolvimento (pessoal e profissional) que promova o seu saber (fazer e estar) na profissão. Discutir-se-á se, efetivamente, os professores se apropriam desse mandato e de que forma lhe estarão a dar cumprimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Diretrizes; Competências

**Referências bibliográficas:**

- Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017). Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Editora Moderna. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadores.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf) Acessado em 08 outubro 2017.
- BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL (2015) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Resolução número 2, 01 de julho de 2015.
- Conselho Nacional de Educação. (2015) Formação Inicial de Professores. Organização e edição: Maria do Carmo Gregório e Sílvia Ferreira. Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa: Edição Eletrónica. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_FormacaoInicialProfessores\\_10dezembro2015.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf) Acedo em 27 abr 2018.
- FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. (2009) Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. Exedra, jun. 2009. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf> . Acesso em 18 abr 2018
- GOMES, Marineide Oliveira. (2017) Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. Educação Unisinos 21(1):50-59, janeiro/abril 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.211.06/5853>. Acesso em 18 abr 2018.
- NÓVOA, António (1992) "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em 10 set 2017
- PORTUGAL (1986) Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei número 46, 14 de outubro de 1986.
- PORTUGAL (2007) Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Decreto-Lei Número 43, 22 de Fevereiro de 2007.
- TARDIF, M. (2005) O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.

**Ana Patrícia Calheiros, Eliane Teodoro, Eudymar Silva, Paulo Marinho**

Secretaria Municipal de Educação de Maceió - AL | UFAL/CIEE-FPCEUP

***Autoavaliação de escolas: uma proposta de política pública para a melhoria educacional na rede municipal de educação de Maceió***

A comunicação que se apresenta tem como objetivo discorrer sobre a Autoavaliação de Escolas, enquanto proposta para uma política pública potenciadora de melhoria educacional na Rede Municipal de Educação de Maceió (RME) por meio de um Projeto Piloto, que se vem desenvolvendo em 3 escolas. A ação é estabelecida no ordenamento do Sistema de Avaliação Educacional do município em tela, pelo Setor de Avaliação Educacional (SAVE), da Secretaria Municipal da Educação, com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Projeto assenta em uma investigação-ação e pesquisa-formação, assume uma abordagem metodológica mista – quantitativa-qualitativa (Shaffor, Serlin, 2004), recorrendo a vários procedimentos metodológicos e instrumentos de recolha e análises de dados, tais como entrevistas, grupos focais, questionários, observação e relatos das comissões de autoavaliação de escolas. Como pilares teóricos elegem-se, dentre outros autores, Lück (2012), Ristoff (2011), Sobrinho (2011); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003); Leite, Rodrigues e Fernandes (2006); Alves e Correia, (2009); Araújo (2009); Leite e Fernandes (2010); Schildkamp, et al (2012); Nascimento (2016). Os resultados alcançados tem direcionado a autoavaliação de escolas da RME de Maceió a um processo de avaliação institucional interna construído a partir da participação de toda comunidade educativa e que se tem vindo a constituir como estratégia de gestão na reconfiguração de ações da organização escolar e, concomitantemente, na elaboração de Planos de Ação de Melhoria (PAM), assentes em instrumentos e ações concretas e monitorizadas pelos agentes educativos na potencialização de soluções e mudanças em problemáticas vivenciadas em contexto de ação, tais como: evasão escolar, (in)sucesso escolar; relação escola-família-comunidade e práticas de ensino. É de salientar que estes resultados começam por contribuir na socialização da experiência pelos atores que desenvolve o Projeto Piloto a toda a RME como uma proposta para uma política pública potenciadora de melhoria educacional na Rede municipal de educação de Maceió.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; Autoavaliação; Política Pública.

**Referências bibliográficas:**

- ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.
- BALZAN, Newton Cesar e SOBRINHO, José Dias (Org.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Avaliação institucional: teoria e experiências. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teorica e construção do projeto. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007 (Coleção Magister).
- LEITE, Carlinda, FERNANDES, Preciosa. A auto-avaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso. In Francisco Teixeira e Jorge do Nascimento (coord.). Elo 17 - Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização. Guimarães: Centro de Formação Francisco Holanda. 2010.
- LEITE, Carlinda. A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, in O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120. 2002.

- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da avaliação institucional da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2012 Série Cadernos de Gestão – Vol. VI).
- SCHILDKAMP, K. et al. The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, *British Educational Research Journal*, v. 38, n.1, p. 125-152, 2012. (DOI:10.1080/01411926.2010.528556)
- SHAFFER, David W. & SERLIN, Ronald C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, nº 9, pp. 14-25.
- SOBRINHO, José Dias. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. IN: *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-35.
- RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. IN: *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-53.

**Ana Lúcia dos Santos, Emília Vilarinho**

Universidade Federal de Pernambuco | Universidade do Minho - CIEd

---

***Políticas de avaliação educacional: avaliação externa e accountability na (re)configuração da regulação educacional***

Objetivando aprofundar estudos sobre as políticas educacionais e sobre a política de avaliação educacional, o presente estudo toma como foco de atenção sistemas de avaliação educacional e avaliação externa enquanto elementos que constituem a (re)configuração da regulação estatal sobre os processos educativos na atualidade. Para tanto, se referencia no campo dos estudos sobre a ação do estado regulador e avaliador e sua relação com os princípios da responsabilização e *accountability* (AFONSO, 2009, 2012; CAMPOS, 1999). Parte-se do pressuposto de que a adoção de um sistema complexo de avaliação educacional pode revelar contornos de um padrão de política pública que se afina com as formas de regulação estatal em voga atualmente. Assim, o conceito de 'regulação estatal' vem sendo empregado em estreita articulação com as novas configurações assumidas pelo Estado no controle da vida social e econômica materializado pelas políticas públicas (AZEVEDO E GOMES, 2009). O estudo está sendo desenvolvido em três etapas: na primeira aprofunda-se a discussão teórica no que diz respeito à avaliação educacional e *accountability*; na segunda elabora-se um mapa comparativo dos sistemas de avaliação da educação dos estados brasileiros; e na terceira realizará um estudo de caso sobre um dos sistemas mapeados tomando como referência para a escolha do caso as seguintes variáveis: vinculação do sistema de avaliação à geração de dados quantificáveis em forma de um indicador sintético; sistema de avaliação composto por um processo de responsabilização *high stake*, ou seja, que apresente consequências objetivas da responsabilização expressa em prêmios ou sanções (BROOKE, 2006; 2008). O trabalho analítico tomará como base a análise de discurso textualmente orientada (ADTO) e colocará ênfase na intertextualidade e na interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001). Pretende-se com a pesquisa realizar um aprofundamento da discussão sobre as categorias responsabilização e *accountability* e sua inserção nas políticas de avaliação educacional e nos procedimentos de avaliação externa.

**Palavras-chave:** Política educacional; Avaliação educacional; Accountability; Responsabilização.

**Referências bibliográficas:**

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, p. 57-70, mai/ago, 2009
- AZEVEDO, Janete M. Lins e GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan/jun, 2009.
- BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 1, pp. 94-109, 2008
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CAMPOS, Ana Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 24(2): 30-50, fev./abr. 1999.
- SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ARAUJO, Alexandre Viana; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Avaliação educacional e gestão escolar no sertão pernambucano: analisando práticas de regulação. *Cadernos ANPAE.* , v.41, p.1 - 14, 2016.

**Juliana Lins, Mário Cesar Jucá, Maria das Graças Vieira Guerra, Maria de Fátima Lippo Acioli**

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT | Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

***Avaliação institucional como ferramenta de qualidade educacional: análise de uma IES particular no Brasil***

Este artigo trata-se de uma pesquisa que foi realizada através de um estudo de caso em uma instituição do ensino superior privada em uma IES brasileira, na área da avaliação institucional Interna. Com a exigência do SINAES que tem como proposta avaliar a instituição e mobilizar as IES para criação das comissões próprias de avaliação (CPA), constituídas por todo corpo acadêmico e sociedade civil; com o compromisso de realizar e legitimar todo o processo da autoavaliação conforme calendário acadêmico da IES, com emissão dos relatórios anuais, apresentando as dificuldades e desafios anualmente. O caminho metodológico foi um estudo de caso em uma instituição do ensino superior privada de Maceió – Alagoas, através de uma revisão bibliográfica da análise crítica e reflexiva da política de avaliação da educação brasileira, adotada pela Lei 10.861, de 14 de abril 2004, mais conhecida com lei do SINAES, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e da sua regulamentação subsequente. Esta pesquisa verificou através dos relatórios os efeitos da autoavaliação institucional e as contribuições dos progressos no processo de melhoria da IES privada no município de Maceió, Alagoas no decorrer dos últimos três anos. Foi utilizada a aplicação de um questionário aos discentes, docentes e corpo administrativo, sobre a percepção no que diz respeito à contribuição da Avaliação Institucional interna e as melhorias implementadas a partir desta avaliação na IES como medidor de qualidade de ensino. A pesquisa averiguou que a avaliação institucional interna é uma ferramenta positiva na melhoria contínua da qualidade educacional, sendo constatado um desenvolvimento na IES através dos dados e um olhar mais comprometido de todos que fazer parte do corpo acadêmico e dos membros da CPA. Constatando que avaliação institucional interna visa assegurar a qualidade, não só como diagnóstico, mas como processo de melhoria contínua.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; Educação Superior; Qualidade Educacional; SINAES; CPA.

## Referências bibliográficas:

- BALZAN, Newton César; SOBRINHO, José Dias(Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 955-977, out. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de março de 2016.
- DALMOLIN, Antônio Marcos Teixeira. Avaliação Institucional e Gestão Democrática na Educação Superior Brasileira, segundo dois periódicos da área da educação. 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica\\_de\\_Educacao\\_Superior/Trabalho/05\\_40\\_28\\_2956-7383-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/05_40_28_2956-7383-1-PB.pdf). Acesso em: 14 set. 2016.
- DIAS SOBRINHO, José Dias; BALZAM, Newton César (org) – Avaliação Institucional: teoria e experiências. São Paulo; 5ª ed; CORTEZ 2011.
- DIAS SOBRINHO, José Dias; CARDOSO, Roberta Muriel. Avaliação e Educação no Brasil: avanços e retrocessos. Série-Estudos. Campo Grande, MS, n. 37, p. 263-273, jan./jun. 2014
- MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. [Brasília, 2004]. p.20).
- MURIEL, R. Avaliação. In: Capacitação de Avaliação Institucional. Carta Consulta. Belo Horizonte, 5.ed., 2013.
- NOTA TÉCNICA CGACGIES/DAES/INEP Nº 08, Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional, 2014.
- NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº 065, Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional, 2014.
- OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.232.

## **Maria de Fátima Lippo Acioli, Juliana Lins, Mário Jucá**

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

---

### ***Novos instrumentos de avaliação no Brasil – evolução ou imbróglio***

Este artigo discute a mudança dos indicadores quantitativos que foram inseridos nos processos de avaliação da educação superior brasileira e que permitiram o ranqueamento de cursos e IES, gerando uma acirrada competitividade entre as instituições e a falácia da qualidade de seus serviços educacionais. Com base em estudos estatísticos descritivos e inferenciais, mudanças na legislação e outras circunstâncias, o INEP publicou a Nota Técnica nº 16/INEP/2017, que promoveu a revisão dos instrumentos de avaliação externa, e alterou os instrumentos de avaliação em uma matriz qualitativa, transformar todo o processo até então desenvolvido. Dentre os autores que subsidiaram as reflexões iniciais deste artigo, tem-se Ristoff e Giolo (2006) e Dias Sobrinho (2003, 2008) que defendem a avaliação formativa e emancipatória. Cosmo (2011), Santos (2011), Polidori (2009, 2011, 2017), Amaral (2010) e Afonso (2009) que refletem as consequências do crescimento da educação superior no Brasil e no mundo e as consequências para a qualidade deste nível educacional. Burlamaqui (2008), Minayo (2009), Argollo (2015) e Fernandes *et al* (2017) aprofundaram suas reflexões sobre a validade dos indicadores e parâmetros utilizados na construção dos instrumentos de avaliação e defendem avaliações qualitativas e regionais. A metodologia de investigação sustentou-se no levantamento documental e bibliográfico. Com base nesses procedimentos e na leitura da bibliografia referenciada, buscou-se mostrar a noção de que as mudanças norteadas por documentos legais, além de alterarem os requisitos de avaliação, alteram a forma procedimental e a responsabilização dos avaliadores no processo, demandando um comportamento ético, um olhar desprovido da influência de seu próprio contexto e aberto a

percepção do contexto e condições a serem avaliadas, e é exatamente este desafio que o INEP enfrenta, de forma que os avaliadores estejam prontos para avaliar aspectos qualitativos em substituição ao único olhar quantitativo e racionalizado que tem dominado os processos de avaliação. Esta mudança pode colocar o Brasil em sintonia com os parâmetros internacionais para o alcance da qualidade da educação superior, em contrapartida existe dúvida se a ruptura brusca do processo de avaliação intentou cumprir políticas de governo ou de uma nação.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional; Educação Superior; Instrumentos de Avaliação; Indicadores; Qualidade.

#### **Referências bibliográficas:**

- AFONSO, Almerindo J. (2009). Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- AMARAL, A. Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 12, maio/ago. 2010.
- ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. Articulação entre a avaliação e o planejamento institucionais em Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica. 2015. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2015, 318 p.
- BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- COÊLHO, I. M. Educação superior: por uma outra avaliação. In: Dourado, L. F.; Catani, A. M.; Oliveira, J. F. de (orgs.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13. n. 3, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. (2003). Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Pulo: Cortez.
- FERNANDES, Ivanildo Ramos, GRIBOSKI, Claudia Maffini, MENEGHEL, Stela Maria. Novos indicadores para a educação superior brasileira: eles são necessários? 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior. Florianópolis: SC, 2017.
- INEP. Nota Técnica nº 16/2018/CGACGIES/DAES, assinada em 15 dez. 2017. Disponível em:< [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/nota\\_tecnica\\_sei\\_inep\\_0126132.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf)>. Acesso em 15 dez. 2017.
- POLIDORI, Marlins Morisim. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC e IGC e outros índices. Avaliação, Campinas (Revista de Avaliação da Educação Superior), v.14, n. 02.
- POLIDORI, Marlins Morosini, RETTL, Ana Maria de Mattos, MORAES, Mario Cesar Barreto, CASTRO, Maria Cristina Lima de. (2011). Política de Avaliação da Educação Brasileira. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr.
- POLIDORI, Marlis Morosini; FELIX, Glades Tereza; BERTOLIN, Julio Godoy. Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 35-54, mar. 2017.
- RISTOFF, Dilvo, GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.
- SANTOS, Sérgio Machado dos. (2011). Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior: Lisboa. Coleção/Série: A3ES Readings nº1.

## **Alexandre Viana**

Universidade Federal de Pernambuco

---

### ***Política de avaliação educacional: primeiras aproximações entre Brasil e Portugal***

A pesquisa tem por objetivo analisar a política de Avaliação Educacional no Brasil e em Portugal estabelecendo aproximações e distanciamentos nos seus aspectos estruturais. A adoção de um sistema complexo de avaliação educacional apresenta os contornos de um padrão de política pública que tem sintonia com as formas de regulação estatal presente atualmente (AZEVEDO & GOMES, 2009). Esse fenômeno não faz parte de um único país, mas que acontece dentro do que Ball (2004) chama de contexto de influência, onde existe influências globais e internacionais no processo de formulação da política nacional. Desse modo, vemos desde o final do século passado, se avolumar as ações na direção da política de avaliação educacional, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, o que começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador” (BARROSO, 2005). Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2001). As políticas de avaliação geralmente são compostas por mecanismos da avaliação externa que estão vinculadas a um discurso da qualidade da educação e também a um processo de responsabilização (*accountability*) dos atores escolares, sejam gestores ou professores, fazendo com que eles sejam responsabilizados pelos desempenhos escolares dos alunos (DOURADO, 2011). O campo empírico da pesquisa terá como centralidade um estudo documental da base legal que determinam os procedimentos da avaliação externa no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996; o Plano Nacional de Educação nº 13005 de 1994. Em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 1986, a Lei nº 31 de 20 de dezembro de 2002. A análise está organizada em dois momentos: inicialmente uma caracterização dos dois sistemas de avaliação, no segundo momento uma verificação das aproximações e distanciamentos dos mesmos. Os resultados apontam que o caminho percorrido no plano legal pelos referidos sistemas, foram diferentes, porém é possível encontrar elementos de convergências em suas materializações.

**Palavras-chave: Política Pública; Avaliação Educacional; Regulação; Estado Avaliador.**

#### **Referências bibliográficas:**

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins e GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan/jun, 2009.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARROSO João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.92, p. 725-751, Especial – Out, 2005. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: Antecedentes históricos, avaliação e perspectiva. IN Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas. Org. DOURADO, Luiz Fernandes . – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEI nº 46/1986, Diário da República, nº237, Série I de 14 de outubro.

LEI nº 31/2002, Diário da República, nº294, Série I-A, de 20 de dezembro.

## **Alexandre Viana**

Universidade Federal de Pernambuco

---

### ***Regulação, avaliação externa e Plano Municipal de Educação: uma análise contextual***

A pesquisa tem por finalidade aprofundar os conhecimentos sobre a regulação das políticas públicas concernentes às estratégias de avaliação externa. No Brasil a política de avaliação educacional vem tomando uma importância cada vez mais central na contemporaneidade. Castro (2009), intitula de macro-sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira, isso porque envolve vários programas que atingem os níveis e modalidades da educação nacional. Vianna (2009), toma a avaliação do sistema educativo como parte da política educacional, que afeta diretamente o rendimento escolar e em nível maior, se integra em programas de qualidade na educação. Sendo, então, políticas públicas a expressão da ação do Estado, elas constituem, portanto, as formas pelas quais se expressa a regulação (AZEVEDO, 1997). Nessa perspectiva esse modelo de regulação se apresenta de forma mais flexível no processo de definição da política mais rígida na avaliação da eficiência dos resultados (BARROSO, 2005). Dessa forma, a pesquisa parte da premissa de que a implementação das políticas públicas, especificamente as de avaliação educacional, acontecem num contexto de influência internacional a partir de uma lógica neoliberal (BALL, 2004). O estudo tem por objetivo realizar uma análise documental dos Planos Municipais de Educação, verificando como os mesmos apresentam as propostas de avaliação externa para seus sistemas educacionais. O campo empírico teve como centralidade os Planos Municipais de Educação dos municípios do Agreste Central do Estado de Pernambuco - Brasil. Os resultados preliminares apontam que todos os municípios construíram seus respectivos Planos Municipais de Educação no período estipulados pela lei. Que a grande maioria dos municípios optaram por deixar a cargo do Poder Central o processo de avaliação externa dos alunos. Por fim, que existem alguns municípios que não explicitaram nos seus documentos quem será responsável pelo processo de avaliação externa.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa; Regulação; Política Educacional; Plano municipal de educação.

#### **Referências bibliográficas:**

AZEVEDO, Janete M. Lins. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROSO João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Rev.Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.92, p. 725-751, Especial – Out, 2005. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009

## **MESA REDONDA – Auditório 1 – 14h15**

### **António J. Osório**

Instituto de Educação da Universidade do Minho

---

#### ***Reflexão sobre como lidar com os desafios educacionais das tecnologias emergentes***

Lidar com os desafios educacionais do digital exige uma atitude consciente e adequada que pode ser estruturada a partir da reflexão sobre práticas pedagógicas efetivas já interiorizadas e validadas. Nesta comunicação pretende-se, tendo em consideração o contexto do ensino oficial obrigatório Português: i) descrever um pequeno conjunto de projetos que, já no terceiro milénio, integraram educacionalmente as tecnologias digitais; ii) analisar pontos fracos e fortes, bem como problemas e oportunidades encontrados nesses projetos; iii) identificar fatores que podem ter influência na articulação das tecnologias com o sucesso educativo. Finalmente, e a partir da reflexão efetuada, perspetivam-se respostas a dar pelos intervenientes no processo educativo aos contínuos e constantes desafios que as tecnologias emergentes continuarão, constantemente, a colocar.

**Palavras-chave:** tecnologia; digital; sucesso educativo

### **Marta Pinto**

FPCEUP - CIIE

---

#### ***Tecnologias digitais como suporte à aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: revisão de literatura***

As tecnologias digitais são um recurso integrante dos processos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior. A investigação académica nesta área tem focado em compreender o impacto do seu uso, e as intenções de uso do leque diverso de tecnologias digitais para fins académicos. Esta apresentação explora os resultados de uma revisão de literatura internacional de artigos publicados na SCOPUS, ao longo dos últimos cinco, sobre o uso das tecnologias digitais como suporte à aprendizagem de estudantes do Ensino Superior. A partir de um corpus da análise de 248 artigos, foram categorizados nove tipos tecnologia digitais. A análise revelou existir um padrão de três tipos de tecnologias mais utilizadas pelos estudantes: Ambientes de gestão da aprendizagem; tecnologias de publicação e partilha; e Tecnologias de Informação e Comunicação. Os contextos que combinam o ensino a distância e o ensino presencial revelaram ser os mais frequentemente usados, numa frequente adoção de métodos de sala de aula invertida. Globalmente, os resultados mostram que o uso de tecnologias digitais teve um impacto positivo nos processos e resultados de aprendizagem dos estudantes, promovendo o seu envolvimento ativo e participação nos processos de aprendizagem que também acontecem fora do contexto da sala de aula.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais; Ensino Superior; estudantes; aprendizagem; revisão de literatura

**Referências bibliográficas:**

- Aresta, M., Pedro, L., & Santos, C. (2015). Mobile learning and higher education: A theoretical overview. *Journal of Mobile Multimedia*, 11(1-2), 147-156.
- Batista, J., Morais, S., & Ramos, F. (2016). Researching the Use of Communication Technologies in Higher Education Institutions in Portugal. In M. Pinheiro & D. Simões (Eds.), *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings* (pp. 280 - 303). Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Glesinger Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Retrieved from Austin, Texas:
- Ben Youssef, A., Dahmani, M., & Omrani, N. (2013). Information technologies, students' e-skills and diversity of learning process. *Education and Information Technologies*, 20(1), 141-159. doi:10.1007/s10639-013-9272-x
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers and Education*, 115, 69-81. doi:10.1016/j.compedu.2017.07.014
- Bullen, M., & Morgan, T. (2015). Digital learners in higher education: Implications for teaching, learning & technology. *Teaching and learning in digital worlds: Strategies and issues in higher education*, 11-19.
- Cheng, I. N. Y., Chan, J. K. Y., Kong, S. S. Y., & Leung, K. M. Y. (2016). Effectiveness and obstacle of using Facebook as a tool to facilitate student-centred learning in higher education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2).
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Walton Hall, Milton Keynes, UK: The Open University, retrieved February, 17, 2011.
- Costa, C., & Harris, L. (2017). Reconsidering the technologies of intellectual inquiry in curriculum design. *Curriculum Journal*, 28(4), 559-577. doi:10.1080/09585176.2017.1308260
- Deepak, A. C., Wisner, B. L., & Benton, A. D. (2016). Intersections between Technology, Engaged Learning, and Social Capital in Social Work Education. *Social Work Education*, 35(3), 310-322. doi:10.1080/02615479.2016.1154661
- Estriégana-Valdehita, R., Plata, R. B., & Medina-Merodio, J. A. (2017). Educational technology in flipped course design. *International Journal of Engineering Education*, 33(4), 1199-1212.
- Fuller, I. C., & France, D. (2016). Does digital video enhance student learning in field-based experiments and develop graduate attributes beyond the classroom? *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 193-206. doi:10.1080/03098265.2016.1141186
- Hedén, L., & Ahlstrom, L. (2016). Individual response technology to promote active learning within the caring sciences: An experimental research study. *Nurse Education Today*, 36, 202-206. doi:10.1016/j.nedt.2015.10.010
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579. doi:10.1080/03075079.2015.1007946
- Pedro, L., Barbosa, C., & Santos, C. (2018). A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 10.
- Russo, T., Zhang, J., & Fallon, M. (2015). Influence of perceived technology use of university students on academic and social performance in college. *International Journal of Interdisciplinary Civic and Political Studies*, 10(2), 17-31.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* : John Wiley & Sons.
- Siemens, & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. In. Retrieved from [http://umanitoba.ca/learning\\_technologies/cetl/HETL.pdf](http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf)
- Virtanen, P., Myllärniemi, J., & Wallander, H. (2013). Diversifying higher education: Facilitating different ways of learning. *Campus-Wide Information Systems*, 30(3), 201-211. doi:10.1108/10650741311330384

- Waycott, J., Thompson, C., Sheard, J., & Clerehan, R. (2017). A virtual panopticon in the community of practice: Students' experiences of being visible on social media. *Internet and Higher Education*, 35, 12-20. doi:10.1016/j.iheduc.2017.07.001
- Wesch, M. (2009). From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments. *The Academic Commons Magazine*. Retrieved from <http://academiccommons.org/>

## **Sofia Marques da Silva**

FPCEUP – CIIE | INCoDe.2030

---

### ***Comunidades criativas para a inclusão digital: laboratórios de investigação-ação participatória***

A INCoDe.2030 é uma iniciativa interministerial que procura promover em Portugal a competência e a tecnologia digital. Organiza-se em cinco eixos articulados entre si: Inclusão, Educação, Qualificação, Especialização e Investigação. O projeto Comunidades Criativas para a Inclusão Digital está a ser desenvolvido no âmbito do Eixo 1 e procura desenvolver modelos de inclusão digital, reconhecendo assimetrias de acesso e oportunidades que são desigualmente distribuídas. As experiências-piloto estão a ser desenvolvidas através de uma abordagem participatória e colaborativa dirigem-se a grupos populacionais mais vulneráveis e que requerem ações concretas de promoção de inclusão e literacia digital, nomeadamente pessoas idosas, jovens em risco, pessoas de diversidade cultural e linguística, pessoas com necessidades especiais, com baixos rendimentos, desempregadas ou com emprego precário, etc. Na linha de Stanton (2013) que defende os princípios do respeito, da reciprocidade e da responsabilidade, procuram-se construir solidariedades locais em torno de uma questão de intervenção significativa promovendo-se a formação e o desenvolvimento autónomo da capacidade local. Resultados exploratórios da investigação-ação participatória mostram, nos contextos, diferentes formas de apropriação das propostas para desenvolver programas de inclusão digital, apontando quer para uma disponibilidade para compreender de outra forma as suas próprias realidades locais, criando-se possibilidades de comunidades de conhecimento (Genat, 2009), quer para a interpretação da capacitação digital mais como um meio do que um fim em si mesmo. Muitas das dinâmicas encontradas e desenvolvidas podem mesmo considerar-se abordagem de resiliência (Ungar, 2011; 2012). A ação e a investigação neste âmbito tem tornado pertinentes o diálogo com perspetivas quer relacionadas com processos de descolonização epistémica (Silva, 2016), quer com questões de simetria ética (Groundwater-Smith, et al., 2015), cruciais em contextos de maior vulnerabilidade.

### **Referências bibliográficas:**

- Genat, Bill (2009) Building emergent situated Knowledges in participatory action research”, *Action-Research*, 7, 101-115.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. London: SAGE Publications Ltd.
- Silva, Sofia Marques (2016) *Multi-sited Ethnography of Young People Educational Mobilities: Methodological, Epistemic and Cognitive Decolonisation*. ECER, 2016.
- Stanton, Christine Rogers (2014) “Crossing Methodological Borders: Decolonizing Community-Based Participatory Research”, *Qualitative Inquiry*, 20, 573-583.
- Ungar, M. (2011), “The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct”, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 81 No. 1, pp. 1-17.

Ungar, M. (2012), "Social Ecologies and Their Contribution to Resilience", in Ungar, M. (Ed.), The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice, Springer, New York, pp. 13-31.

## COMUNICAÇÕES LIVRES – 15h45

### EIXO 3. DESAFIOS DO DIGITAL EM EDUCAÇÃO – Sala 254

**Marta Pinto, Carlinda Leite**

FPCEUP - CIIE

#### ***Tecnologias Digitais: contributos para percursos de sucesso de estudantes não tradicionais no Ensino Superior***

As Tecnologias Digitais (TD) têm assumido um papel relevante enquanto suporte aos processos de aprendizagem ativos e autónomos dos/as estudantes do Ensino Superior (ES), indo ao encontro do que é valorizado e esperado pelo Processo de Bolonha neste nível de ensino. Estudos nacionais (Pombo, et al, 2016; Leite, Lima & Monteiro, 2009) e internacionais (Armstrong & Franklin, 2008; Conole & Alevizou, 2011; Redecker & Punie, 2010; Sangra, 2008) sobre o uso das TD no ES corroboram a ideia de que a adoção das TD pode contribuir para promover a autonomia dos/as estudantes, incentivando a colaboração, participação e interação com os diversos espaços de aprendizagem em registos presenciais e a distância. Associada a esta ideia, há que considerar que, nas últimas décadas, chegaram ao ES estudantes com situações muito diversas (Almeida, et al 2012), vivendo muitos deles imersos em media digitais em todos os aspetos da sua vida e que continuarão a usá-las nas suas experiências de aprendizagens (Bates, 2016) formal e ao longo da vida. Contudo, a investigação é escassa quando se procura compreender o uso das TD por estudantes não tradicionais no ES (Gachago, Livingston & Ivala, 2016). Esta comunicação dá conta de uma investigação que estudou os contributos do uso das TD por estudantes não tradicionais, como suporte à construção de aprendizagens, ao desenvolvimento de competências de autonomia e à promoção de percursos de sucesso académico. Para isso, foram realizadas entrevistas a cinco estudantes correspondentes ao perfil dos Maiores de 23, a frequentar os cursos de História e de Engenharia de Informática e Computação da Universidade do Porto. A análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar diversas tecnologias 'não oficiais' (ex: redes sociais, vídeos) e 'oficiais' (ex: email, sites de pesquisa bibliográfica) usadas pelos estudantes no suporte à aprendizagem. Os seus principais usos a comunicação entre pares e com professores, acesso e partilha de informação e materiais de estudo. As relações do seu uso com o sucesso académico estabelece-se através do suporte à autonomia do estudante na gestão do tempo e local estudo, à cooperação entre alunos através da partilha de materiais de estudo, na comunicação com os docentes e no uso de espaços digitais institucionais para o estudo.

**Palavras-chave:** ensino superior; tecnologias digitais; estudantes não tradicionais; aprendizagem; sucesso académico

#### **Referências bibliográficas:**

Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In Ensino superior:(In) sucesso académico (pp. 13-23).

- Almeida, L., et al., Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 2012. 17(3): p. 899-920.
- Armstrong & Franklin, T., J, A review of current and developing international practice in the use of social networking (Web 2.0) in higher education. 2008, Franklin Consulting.
- Bates, T., *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. 2016: University of British Columbia.
- Conole, G. and P. Alevizou, A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. Walton Hall, Milton Keynes, UK: The Open University, retrieved February, 2010. 17: p. 2011.
- Gachago, D., Livingston, C., & Ivala, E. (2016). Podcasts: A technology for all? *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 859-872. doi:10.1111/bjet.12483
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2015). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G., & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308-319. doi:10.1080/1360080X.2015.1034424
- Leite, C., L. Lima, and A. Monteiro, O Trabalho pedagógico no ensino superior - um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. *Educação Sociedade & Culturas*, 2009. 28: p. 71-91.
- Pombo, L., et al., The Use of Communication Technologies in Higher Education in Portugal: Best Practices and Future Trends, in *ICT in Education: Multiple and Inclusive Perspectives*, J.M. Marcelino, J.A. Mendes, and A.M.C. Gomes, Editors. 2016, Springer International Publishing: Cham. p. 1-20.
- Redecker, C. and Y. Punie, Learning 2.0 Promoting Innovation in Formal Education and Training in Europe, in *Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice: 5th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2010, Barcelona, Spain, September 28 - October 1, 2010. Proceedings*, M. Wolpers, et al., Editors. 2010, Springer Berlin Heidelberg: Berlin, Heidelberg. p. 308-323.
- Sangra, A., *The Integration of Information and Communication Technologies in the University: Models, Problems and Challenges (La Integració de les TICs a la Universitat: Models, Problemes i Reptes)* Unpublished Phd. 2008, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain Tarragona.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.

### **Gabriela Barbosa, Ana Raquel Aguiar**

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

---

#### ***Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento?***

O amplo desenvolvimento das tecnologias digitais e a sua omnipresença no quotidiano do aluno do século XXI são fatores que não podem ser ignorados pela escola e pelos profissionais da educação. Os alunos que os professores recebem atualmente nas suas turmas nasceram na era digital e desejam encontrar na escola ambientes ricos em tecnologia para atender às suas motivações de aprendizagem. Diremos que é compromisso de a escola garantir e promover a qualidade e as expectativas no ensino. Espera-se que o professor organize a sua prática pedagógica, adaptando-a aos seus alunos, num processo coerente e equilibrado, usando o digital enquanto recurso para melhorar o ambiente de aprendizagem (Heitink, Voogt, Fisser, Verplanken, & Braak, 2017). A

investigação mostra que um dos fatores que influencia a adoção das tecnologias digitais (TD) pelos professores nas práticas pedagógicas resulta das experiências tecnológicas incluídas nos seus programas de formação (Agyei & Voogt, 2011). Situados neste nível, este estudo procura perceber qual a integração que professores fazem das TD na prática pedagógica e de que modo os programas de formação inicial ou contínua influenciam essa utilização. O estudo envolveu 15 professores de 1.º ciclo do ensino básico e 15 estudantes finalistas do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e restringiu-se ao uso das TD na aula de Português. Para a recolha de dados, recorreu-se ao inquérito e à análise documental. As conclusões deste trabalho trazem contributos importantes sobre o modo como a aprendizagem dos professores para a integração efetiva da tecnologia digital deve ser avançar, parece-nos haver necessidade de fazer uma intervenção didático-pedagógica profunda nos programas de formação inicial e contínua de professores, ao nível da construção do conhecimento para a utilização das TD nas aprendizagens escolares.

**Palavras-chave:** formação; professores; tecnologia

**Referências bibliográficas:**

Agyei, D., & Voogt, J. (2011). *Computers & Education*, 56(1), 91.

Heitink, M., Voogt, J., Fisser, P., Verplanken, L., & Braak, J. v. (2017). Eliciting teachers' technological pedagogical knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 93-109.

**Leanete Thomas Dotta**

FPCEUP

---

***A Formação Superior no Ensino a Distância – Narrativas sobre Qualidade***

O ensino a distância tem sido um mecanismo de promoção e ampliação da democratização do acesso ao ensino superior (Kentnor, 2015). Alvo de crescentes investimentos, públicos e privados, nessa modalidade de ensino destaca-se a possibilidade de diminuição das diferenças regionais e das desigualdades educacionais (Li, Zhou & Fan, 2014); a flexibilidade de gestão da formação no ambiente de trabalho e social (Mnyanyi & Mbwette, 2009); o atendimento a públicos com características variadas (Yukselturk & Top, 2013); o desenvolvimento da autonomia e de estilos pessoais de aprendizagem (Banegas & Busleimán, 2014); uma possibilidade de aprendizagem ao longo da vida (Schneller & Holmberg, 2014). No Brasil o ensino a distância foi regulamentado no final da década de 1990, iniciando-se então um processo de grande expansão. Paralelamente a esse crescimento cresceram os debates sobre a relação entre expansão e qualidade (Gomes, 2013), contudo, com pouca atenção às vozes dos sujeitos centrais desse processo, os estudantes. Numa abordagem narrativa (Clandinin e Conelli, xxxx) pretendeu-se analisar as percepções de estudantes do ensino a distância, sobre a sua própria formação. Em termos institucionais, foi possível identificar diferentes organizações que vão desde a exclusiva utilização dos recursos tecnológicos até cursos próximos aos antigos modelos de formação por correspondência. Os estudantes, de forma geral e consensual, afirmam a qualidade e o valor da formação que frequentam, esforçando-se para que essa visão fique muito bem marcada. Em se tratando de eventuais insatisfações, estão ligadas, maioritariamente, ao âmbito pedagógico, relacional e da inflexibilidade da exigência do cumprimento de prazos. O contraponto fica por conta da afirmação, partilhada pela maioria absoluta, de que se tivessem as condições adequadas teriam optado pela formação presencial. Ambivalência que pode estar fundada na longa trajetória anterior de ensino

presencial, dado como o “normal” e “único”, bem como no crivo da opinião dos outros, na maior parte das vezes desaprovador. Entretanto, destaca-se o fato de que a formação superior a distância, para os sujeitos em causa, era a única possível constituindo-se num fator concreto de emancipação dentro dos seus universos pessoais e sociais.

**Palavras-chave:** Ensino a distância; Ensino Superior; Qualidade

**Referências bibliográficas:**

- Banegas, D. L., Busleimán, G.I.M (2014) Motivating factors in online language teacher education in southern Argentina. *Computers and Education* 76:131–42.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gomes; L. F., (2013). Ead no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*, Campinas; v. 18 (1), 13-22.
- Li, F., Zhou, M., & Fan, B. (2014). Can distance education increase educational equality? Evidence from the expansion of Chinese higher education. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1811-1822.
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1 & 2), 15-41.
- Mnyanyi, C. B. F. & Mbwette, T. S. A. (2009). Open and distance learning in professional development in third world countries. Paper presented at Maastricht's 23rd International Conference on Distance Education, 2009.
- Schneller, C, & Holmberg, C. (2014). IDEAL Impact of Distance Education on Adult Learning Distance Education in European Higher Education-The Students. Norway: UNESCO.
- Yukselturk, E., & Top, E. (2013). Exploring the link among entry characteristics, participation behaviors and course outcomes of online learners: An examination of learner profile using cluster analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 716-728.

**Teresa dos Santos, Maria Palmira Alves**

Universidade do Minho

---

***Aprendizagem ao longo da vida: o papel das TIC nas ligações intergeracionais***

O acelerado envelhecimento da sociedade e as alterações na arquitetura familiar promovem a exclusão social dos idosos e reduzem o apoio familiar. Os esforços sociais para criar condições para o envelhecimento ativo e desenvolver a solidariedade visam minimizar o conflito entre gerações e enaltecer o contributo dos idosos para a sociedade. O acesso e a participação ativa de pessoas idosas em iniciativas de educação e de aprendizagem intergeracional e ao longo da vida é fundamental. Neste artigo, apresenta-se o projeto “*ligações intergeracionais viver melhor com as tecnologias*”, em desenvolvimento num agrupamento de escolas, situado na região Norte do país. Integra-se no âmbito do orçamento participativo das escolas 2016 e tem como principal objetivo promover as ligações entre as gerações.

Nove alunos que frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico dinamizaram cinco sessões de formação sobre as TIC, junto de um grupo de adultos idosos com idades compreendidas entre os 65 e os 82 anos de idade. No final, realizámos entrevistas semiestruturadas aos alunos e aos adultos idosos. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados desta formação, ou seja, deste contacto entre grupos geracionais revelam que a colaboração intergeracional através das TIC assume um razoável grau de complexidade, pois a aprendizagem das TIC necessita de

muito estímulo e motivação para o seu uso. Os adultos idosos ficaram mais recetivos à aprendizagem, aumentaram a literacia digital, ajudou no combate à solidão, permitindo o contacto destes com a família ou amigos que não têm a possibilidade de ver muito frequentemente e fortaleceu relações e laços de amizade com os jovens. Os alunos, por seu lado, enriqueceram o seu desenvolvimento pessoal e cívico. Em síntese, a aprendizagem intergeracional das TIC é uma forma de promover o envelhecimento ativo, gerando novas dinâmicas de aprendizagem e de educação para a cidadania.

**Palavras-chave:** aprendizagem ao longo da vida, tecnologia da informação e comunicação, aprendizagem informal, idoso, aluno.

**Referências bibliográficas:**

- Barata, Óscar Soares (coord), (2010), Política social e sociologia, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa
- Alves G. M. (2010) Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23(1), pp. 7-28 , CIEd - Universidade do Minho
- Patrício, M. R. & Osório, A. (2017) - Educação intergeracional, na sociedade do conhecimento: agenda europeia e políticas nacionais. In XIV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: Livro do Programa e Resumos das Comunicações. Braga
- Páscoa, M. G. (2017) Fatores socioculturais na formação ao longo da vida: Um estudo sobre a aprendizagem das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Populações 50+. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na Especialidade de Política Social. Universidade de Lisboa acedida em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/13214>, em 10 abril 2018

#### **EIXO 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS – Sala 247**

**Richelme da Silva Costa**

FPCEUP

***A formação de professores que ensinam a distância***

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatísticas de Portugal, em 2016 70% da população portuguesa já tinha acesso a internet. Entretanto, mesmo diante desse acelerado crescimento no uso da internet e plataformas virtuais, poucas são as contribuições académicas sobre formação para professores que ensinam a distância. A presente investigação de mestrado se encontra em curso, acontece no contexto português, tem por objetivo entender o processo de formação dos professores que ensinam a distância no ensino superior. Vinte anos antes da divulgação dos resultados do inquérito realizado pelo INE sobre o uso da internet, José Magalhães defendia que devido os avanços tecnológicos a tendência para aquela geração que estava crescendo era fazer multitarefas em ambientes virtuais (Magalhães, 1996). Alguns anos depois surgem as comunidades de aprendizagem virtual, para diversificar e ampliar os espaços de promoção do saber (Dias, 2002). Dentro deste cenário que aparece uma problemática, como se formam os professores que ensinam a distância? O quadro teórico para realização deste estudo é composto por autores como Gomes (2004), Silva (2003), Oliveira & Pacheco (2013), Romão, Nunes & Carvalho (2013), Guimarães (2011) e outros com grande relevância académica nas áreas de formação de professores, educação de adultos e educação a distância. O campo empírico para a realização desta investigação será a Universidade Aberta de Portugal, delegação Porto, única instituição de ensino superior pública que

possui e utiliza um modelo pedagógico virtual. A coleta de dados será realizada através de entrevistas gravadas com guião semi-estruturado com os dirigentes da Universidade Aberta e os coordenadores/idealizadores das formações continuadas para os professores, a fim de entender a concepção das mesmas, o processo de idealização, execução e pós-avaliação. Pretende-se realizar um grupo de discussão focalizada (Finch e Lewis, 2003), com os professores que participam das formações continuadas, o intuito é perceber os efeitos das formações, as mais valias que estas trazem para a função docente e as possibilidades de melhorias no processo que ocorre atualmente. Espera-se com essa investigação identificar o processo de formação continuada dos professores que ensinam a distância, os efeitos destas formações e os moldes de como elas acontecem.

**Palavras-chave:** formação de professores, educação a distância, educação de adultos, aprendizagem ao longo da vida

#### **Referências bibliográficas:**

- Dias, Paulo. (2002) Comunidades de Aprendizagem na Web, in Conselho Nacional de Educação (org.), Actas do Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Portugal: Conselho Nacional de Educação, 85-94.
- Finch, Helen. & Lewis, Jane. (2003) 'Focus groups' – Qualitative Research Practice. London: Sage Publications.
- Gomes, Maria João.(2004).Educação a distância : um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet. Braga: Universidade do Minho.
- Guimarães, Célia M. (2011). Formação e profissão docente. Araraquara: Editora Junqueira e Marin.
- Magalhães, José. (1996) Novo Roteiro Prático da Internet. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Oliveira, Maria Rita N. S.; Pacheco, José Augusto (2013). Currículo, didática e formação de professores. Campinas: Papirus.
- Perrenoud, Philippe. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- Romão, Eliana; Nunes, César; Carvalho, José R. (2013). Educação docência e memória : desafios para a formação de professores. Campinas: Librum.

#### **Joelma Carvalho Vilar**

Universidade Federal de Sergipe

---

#### ***“Olhando a criança e o educador”. Leitura de uma experiência inovadora na Educação Infantil***

O estudo realiza uma leitura da proposta pedagógica do Curso *“Olhando a criança e o educador: Afeto, sensibilidade, artes e espiritualidade”* realizado pela Universidade Livre Pampédia, situada em São Paulo, Brasil. Têm o objetivo de apresentar uma concreta experiência inovadora de formação de educadores da Educação Infantil. A experiência formativa, de caráter interdisciplinar, esteve voltada para educadores que atuam com crianças em espaços educativos: professores, cuidadores e gestores da primeira infância. O estudo foi realizado a partir de análise de documentos e de entrevistas com a equipe formadora e com a coordenação do curso. Tais ferramentas investigativas auxiliam na identificação da concepção teórica a respeito da criança e da prática pedagógica que envolve o adulto e a criança. As obras de Comenius, Rousseau e Pestalozzi compõem o referencial teórico que subsidia a base de análise apresentada. Identifica-se que a criança, na proposta do Curso, é um ser integral que contém em si, desde uma perspectiva dialética, as dimensões afetivas, físicas, estéticas, éticas e espirituais. O curso inova ao propor como elemento dinamizador, nessa perspectiva de integralidade do ser criança, a dimensão da

espiritualidade. E ainda propõe a sensibilização do olhar docente, a respeito dessas múltiplas dimensões da criança, para melhor acolher, compreender e atuar no tempo de infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; formação de professor; criança.

**Referências bibliográficas:**

- COMENIUS, J. A. Pampédia-Educação Universal. Trad. Gomes F. J. São Paulo, SP: Comenius, 2014.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Metodología de la investigación cualitativa (2ªed.). Málaga: Aljibe, 1999.
- KRAMER, Sonia. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo, SP: Ática, 2005.
- INCONTRI, D. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, Da Educação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**Carla Sofia Freitas de Oliveira**

Escola Secundária de Felgueiras

---

***O desenvolvimento profissional dos docentes de Geografia e a importância da supervisão pedagógica***

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um fator facilitador da mudança educativa que pode ser estimulado em contextos formais ou informais. A supervisão pedagógica deve ser vista como um ambiente formativo estimulador, deve apoiar e regular o desenvolvimento profissional, focar-se na reflexão sobre a prática (Alarcão & Roldão, 2008), concentrando-se nas aprendizagens dos alunos e seus resultados (Zepeda & Mayers, 2004). Através da criação de novos contextos favoráveis à intensificação do trabalho colaborativo assim como favoráveis à autorreflexão, a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na facilitação do DPD (Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009). A supervisão, ao encorajar o desenvolvimento profissional centrado na escola, pode desempenhar um papel vital na promoção de um ensino e aprendizagem de excelência (Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2009). Este estudo compara as concepções de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre a supervisão pedagógica e seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia. Na recolha de dados foi utilizado, complementarmente, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. No primeiro caso, o questionário foi respondido por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados de Geografia, de Portugal Continental. No segundo caso, o guião de entrevista foi aplicado a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas da NUT II Norte. Os questionários e entrevistas incidiram sobre as concepções que os professores avaliadores e que os professores avaliados tinham face à supervisão pedagógica e seu contributo para o desenvolvimento profissional. Os resultados obtidos permitiram constatar que existem semelhanças entre as concepções de professores avaliadores e de professores avaliados relativamente à supervisão pedagógica e às atividades supervisivas que consideraram ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional docente; supervisão pedagógica; trabalho colaborativo; Geografia

**Referências bibliográficas:**

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.
- Gordon, S. (2005). Standards for supervision of professional development. In S. Gordon (Ed.), Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning (pp. 155-169). Larchmont: Eye on Education.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). Supervision that improves teaching and learning (3º ed.). Londres: Corwin.
- Zepeda, S., & Mayers, R. (2004). Supervision across the content areas. Londres: Eye on Education.
- Zepeda, S. (2008). Professional development what works. Nova Iorque: Eye on Education.

**Carla Moreno**

Ministério da Educação - Epa de Carvalhais

---

***Identidade profissional docente: entre olhares da (des) motivação***

Se olharmos para a profissão docente deparamo-nos logo com um paradoxo, paixão/ razão/ satisfação por um lado e descrédito/ insatisfação e desmotivação por outro. Vivem-se momentos de insatisfação laboral, ou porque a escola continua demasiadamente burocrática, ou porque socialmente há uma desvalorização social e económica, ou porque está instalada uma crise identária na escola ou porque existe ausência de uma cultura democrática na vida e gestão das escolas. O mal-estar docente está assim associado a fatores motivacionais de satisfação ou insatisfação na praxis laboral. A motivação pode potenciar o desenvolvimento do trabalho do docente por um lado, e por outro, a melhoria do bem-estar humano. Já a desmotivação pode levar ao “abandono” da profissão e conseqüente a níveis de baixa autoestima. Este projeto de tese pretende assim, investigar, o estado anímico do docente em Portugal, identificando quais fatores intrínsecos e extrínsecos associados a esta problemática, com o auxílio por um lado, à revisão de literatura sobre políticas educativas nos últimos dez anos, culturas profissionais, teorias da motivação na gestão das organizações e lideranças, privilegiando-se, um design metodológico quantitativo e descritivo, onde uma amostra de docentes inscritos na plataforma da DGAE vão ser interpelados para participarem neste estudo. Por outro lado, é intenção deste estudo propor um plano de melhoria, com o propósito de contrariar as tendências existentes no seio de uma comunidade profissional docente, que podem estar a comprometer todo o sistema educativo.

**Palavras-chave:** Des (motivação); profissão; docente; fatores

**Referências bibliográficas:**

- Arménio, R. (1998). Liderança nas Organizações. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. e Veiga, J. e Ribeiro, D. (2016). As preocupações e motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel
- Barzano, G. (2009). Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Benavente, A. e Aníbal. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011- 2014). Investigar em Educação - IIª Série, Número 3, 2015.
- Cabral, I. e Alves, J. (2017). Da Construção do Sucesso Escolar. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Canário, R. (2007b). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.
- Carroll, L. (2002). Alice no País das Maravilhas. Brasil: Editorial Arara Azul
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2013). Relatório TALIS 2013 – Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves; A. (2003). O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill
- Hildebrandt, S., & Eom, M. (2011), The Journal of Language Teaching and Learning, pg. 1, 39-53
- Jesus, S. N. (2004). Motivação na profissão docente. In Á. Adão, & É. Martins, Os Professores: Identidade (Re)construídas (pp. 81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Kotter, J. (2007). O nosso Icebergue está a derreter. Porto: Porto Editora.
- Lima, J.A. (2000). O Departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (org.), Liderança e estratégia nas organizações escolares (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. A. (2003). As Culturas colaborativas nas escolas. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, Profissão Professor (2ª ed., pp. 9-32). Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995). Vidas de Professores (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Moreno, C. (2012). Tese de mestrado, Liderança Emocional no âmbito da Organização escolar: estudo das perceções da comunidade escolar em relação à gestão de competências de três diretores. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Perrenoud, P. (2002). Aprender a negociar a mudança em Educação. Porto: ASA.
- Ruivo, J. et al (2008). Ser Professor Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Associação Nacional de Professores.
- Santomé, J. T. (2011). A Desmotivação dos Professores (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, M. M. (2004). Ser professor - hoje - a problemática da satisfação /insatisfação. In Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Porto: Edições Asa.
- Thurler, M. G. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Graó.
- Vergara, C. (2005) Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas
- Legislação Referenciada:
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 75/ 2010 de 23 de junho.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Despacho n.º 4595/2015 de 06 de maio.

***O Formador de Professores em Matemática: de uma influente qualificação a um isolamento profissional em contextos de ação***

Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa centrada na formação de professores e a na sua relação *teoriaprática* desenvolvida durante o processo formativo de professores formadores, encontra-se no contexto do quadro de Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD – CNPq - 2012-2017), no eixo Educação Continuada, entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa assumiu como problemática: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) constituem-se em espaços formativos para os professores formadores de professores, permitem ou não a articulação *teoriaprática* na formação do licenciando? Teve por base metodológica uma investigação-qualitativa com narrativa (JOSSO, 2004). Utilizou-se a entrevista, observação e a leitura documental para construção do *corpus*, recorrendo-se a técnica da análise de conteúdos (BARDIN, 2008) para análise dos dados por meio da categorização semântica. Constituíram-se como sujeitos de estudo professores de matemática do Instituto Federal de Alagoas, Brasil, que atuam no Campus Maceió no Curso de Licenciatura em Matemática. Fundamentam este trabalho Lima e Silva (2011), Hargreaves(1998), Marinho (2014), Gatti (2014), Tardif (2002), Imbérnon (2010), Silva (2006), Torres (2005), dentre outros.

Esta comunicação tem como objetivo identificar e caracterizar aspetos que mais predominam e implicam nas práticas pedagógicas do formador do formador. Neste recorte os dados vêm mostrando que os professores percebem que há uma sobrecarga/intensificação do seu trabalho, com ausência de *tempoespaços* para o planejamento das suas práticas pedagógicas, reforçando a perspectiva do isolamento profissional e do individualismo da cultura docente que tem implicado em suas práticas pedagógicas e reforçando a sua qualificação como um forte contributo para a sua atuação de formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores de Matemática; Prática Pedagógica; Cultura Docente.

**Referências bibliográficas:**

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, dez/jan/fev 2014, p. 33-46.
- HARGREVAES, A. Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a Cultura dos Professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda. 1998.
- IMBÉRNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, M. C. A experiência formadora: um conceito em construção. In: \_\_\_\_\_. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, F. B. G. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos. 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pafs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2012.
- MARINHO. P. A Cultura Organizacional Escolar e Profissional Docente. In A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. Tese de Doutoramento (Ciências da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2014.
- SILVA, F. de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

TARDFI, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, 2005.

## **EIXO 6. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – Sala 250**

### **Graciete Gaspar**

Agrupamento de Escolas de Valbom

---

#### ***Instrumentos de avaliação das aprendizagens em LE***

A literatura de referência na área apresenta a avaliação das e para as aprendizagens como um tema de grande interesse para os investigadores nesta área. A legislação existente neste âmbito regula a implementação de práticas educativas e avaliativas, os documentos normativos procuram enquadrar os atores educativos na sua tarefa formativa e as publicações científicas propõem uma reflexão sobre esta temática.

No âmbito de um estudo sobre avaliação das aprendizagens em LE em Portugal, desenvolvido numa tese de doutoramento, fez-se a uma análise de um conjunto de instrumentos de avaliação das aprendizagens em línguas francesa e inglesa, em escolas com 3º ciclo do concelho de Gondomar. O objetivo foi identificar observar, analisar e fazer o ponto da situação sobre as práticas e os instrumentos de avaliação e as áreas privilegiadas pelos professores nos momentos de avaliação formal escrita. Para a sua consecução, procedeu-se à recolha e análise documental de instrumentos de avaliação utilizados por 10 professores.

Os resultados obtidos revelam que existe uma maior incidência na compreensão e expressão oral das competências comunicativas, uma (in)adequação dos instrumentos de avaliação perante os objetivos desenhados pelas instituições a nível nacional e determinados localmente pelo Projeto Educativo das escolas, considerando a ideia de avaliação formada e defendida pelos professores. Na Escola, convivem representações que procuram estabelecer um equilíbrio entre a legislação, os programas, as metas de aprendizagem, os projetos educativos e a realidade de cada sala de aula.

**Palavras-chave:** Competência linguística, avaliação das aprendizagens, instrumentos de avaliação, Língua Estrangeira.

#### **Referências bibliográficas:**

- Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative: Une analyse critique. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. (Actes du colloque à F Université de Genève, Mars 1978.) Berne: Peter Lang.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed.), A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Council of Europe (1998). Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Strasbourg: Council of Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Cacém: Texto Editores.
- Hadji, Ch. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris: ESF.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação da Aprendizagem: Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto ASA.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunziati, G. (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (1988b). « La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue ». In *Évaluer l'évaluation*, Dijon: INRAP, 203-210
- Perrenoud, Ph. (1988a). « Évaluation formative: Cinquième roue du char ou cheval de Troie? ». *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉECANADA)*, 5 (4), 21-28.
- Perrenoud, Ph. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative: Postures contradictoires ou complémentaires? ». *Formation professionnelle suisse* 4, 25-28.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: Cle international.
- Veltcheff C. & Hilton S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.

### **Eliane Teodoro, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Paulo Marinho**

Secretaria Municipal de Educação de Maceió | FPCEUP – CIIE | Universidade Federal de Alagoas

#### ***A avaliação da aprendizagem na rede municipal de educação de Maceió: políticas, concepções e práticas***

Estudos sobre a avaliação da aprendizagem têm apontado a dificuldade em romper com perspectivas tradicionais que a reduzem à dimensão classificatória (Fernandes, 2005; Cortesão & Torres, 2018), seguindo processos que se inscrevem num ciclo vicioso de “Testinite” (Marinho, Leite & Fernandes, 2014).

Esta orientação, fundada numa concepção de avaliação que a situa apenas na etapa final do processo de ensino, negligencia o seu papel ao serviço da aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002) e a relação intrínseca entre ensino-aprendizagem-avaliação. É tendo por base estas ideias que, nesta comunicação, se dá conta de uma investigação que visa contribuir para um planeamento de políticas que favoreçam a consecução de uma avaliação da aprendizagem que apoie os professores na melhoria dos processos de ensino e os alunos na construção de aprendizagens, isto é, que contribua para uma educação pública de equidade e promotora de uma qualidade social para todos. A investigação, numa primeira fase, analisa a concepção de avaliação veiculada pelas “Diretrizes da Avaliação da/para a Aprendizagem” em vigor na Rede Municipal de Educação de Maceió, Alagoas, Brasil (RME). A produção deste conhecimento servirá de base para a segunda fase da pesquisa que terá como objetivo identificar concepções e práticas de professores do 1º ao 5º ano e do 1º segmento da educação de jovens, adultos e idosos do ensino fundamental e condições que facilitam e/ou que dificultam práticas de avaliação que constituam apoio à aprendizagem.

Os dados, nesta segunda fase do estudo de caso (Stake, 2007; Amado & Freire, 2017) serão recolhidos por inquérito por questionário e por entrevistas semiestruturadas a professores da RME. As respostas às perguntas fechadas dos questionários serão tratadas por uma estatística simples e as respostas às perguntas abertas, assim como os discursos dos entrevistados, por análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Da análise inicial à primeira fase de investigação damos conta que essa medida política, defende uma concepção de avaliação pautada numa perspectiva formadora, orientada para a efetivação de práticas de avaliação que considerem o processo das aprendizagens (Perrenoud, 1999; Vasconcellos, 2006; Saul, 2006), focada na intenção e na ação de uma avaliação para/como

aprendizagem (William, 2009; Marinho et al, 2017), isto é, comprometida com a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos estudantes – uma avaliação formativo-emancipatória.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Concepções; Política e Práticas docentes.

**Referências bibliográficas:**

- Amado, J. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra, Portugal; Imprensa da Universidade de Coimbra, 3ª edição, 2017.
- Bardin, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- Cortesão, L. & Torres, M. A.(2018). Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?. Edições Afrontamento.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Textos Editores, Lda. Leite, C.;
- FERNANDES, P. (2002). A avaliação da aprendizagem dos alunos. Novos contextos, novas práticas. Porto: Edições Asa.
- Marinho, P.; Leite, C.; Fernandes, P. (2014). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "Testinite". Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 4, n. 55, p. 304-334.
- Marinho, P. Leite, C. & Fernandes, P. (2017). Mathematics summative assessment practices in schools at opposite ends of performance rankings in Portugal. in Research in Mathematics Education 19(2):184-198.
- Perrenoud, Ph. (1999). Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.
- Saul, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- Stake, R. E. (2007). A Arte de Investigar com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, C. (2006). Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad.
- William. D. (2009). Assessment for learning: why, what and how? London: University of London.

**André Moura, Paula Batista, Amândio Graça**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

---

***Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores***

Segundo Penney, Brooker, Hay, e Gillespie (2009), a avaliação, o currículo e a pedagogia constituem as três dimensões principais de uma Educação Física de qualidade. Por sua vez, Lorente-Catalán e Kirk (2015) e López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, e Macdonald (2012) advogam que a avaliação é uma das questões mais preocupantes e problemáticas em Educação Física e que, de acordo com Young (2011), existem evidências de alguma disparidade entre as recomendações escolares e as práticas dos professores. Neste contexto, o propósito deste estudo é refletir acerca dos entendimentos e práticas de avaliação veiculadas por professores de educação física experientes dos ensinos básico e secundário. Para isso, foram convidados a participar num focus grupo sete profissionais de Educação Física com uma vasta experiência profissional e reconhecida dedicação profissional para refletir acerca da educação física nas escolas. De entre as temáticas que emergiram, neste estudo apenas foram tratadas as questões da avaliação. O focus grupo foi gravado e transcrito na íntegra, para posterior análise. A análise temática foi utilizada tendo em consideração as diferenças e parelhas nos discursos, num processo de comparação constante (Bardin, 2008). De modo a reduzir o efeito de bias na apresentação dos dados, os

excertos das ideias defendidas pelos professores foram utilizados. Os problemas e preocupações inerentes à implementação de qualquer processo de avaliação são reiterados por estes profissionais, mas é a dificuldade de avaliar alunos com baixos níveis de performance e altos níveis de empenho que representa o maior desafio. Do ponto de vista dos domínios da avaliação, o mais valorizado no discurso é o do saber estar, embora também enunciem o saber e o saber fazer como domínios da avaliação e preocupações das práticas. A perspetiva de avaliar os três domínios de forma integrada também sobreveio, bem como a defesa da incorporação da subjetividade no processo de avaliação.

**Palavras-chave:** Professores; Educação Física; Avaliação.

**Referências bibliográficas:**

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., Macphail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2012.713860

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*. doi:10.1177/1356336x15590352

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. doi:10.1080/13573320903217125

Young, S. (2011). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for grading. *Strategies*, 24(6), 24-26. doi:10.1080/08924562.2011.10590959

**Lucinalva Almeida, Carlinda Leite, Crislainy Gonçalves, Maria Julia Melo**

Universidade Federal de Pernambuco | FPCEUP - CIIE

---

***Sentidos avaliativos-curriculares revelados nas políticas e práticas de educação do Brasil***

Os discursos sobre avaliação da aprendizagem, temática contemplada com relativo destaque nas políticas curriculares, apresentam-se a partir de uma multiplicidade de sentidos, concepções e práticas para a sua concretização. No âmbito de um projeto da rede CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas) que está sendo desenvolvido por investigadoras de Portugal e do Brasil, foi realizado um estudo que pretendeu responder à seguinte pergunta: Que instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos são usados com mais frequência pelos professores e quais são os que estes consideram mais contribuir para a aprendizagem dos alunos? Para isso, foi construído um questionário que indagava aos professores os tipos de instrumentos que utilizavam com maior ou menor frequência e quais, na visão deles, contribuíam ou não para as aprendizagens dos alunos. Este questionário foi aplicado a 51 professores da rede municipal de ensino de Caruaru, PE/Brasil. Os dados obtidos foram categorizados em quatro grupos de análise, dentre os quais, selecionamos um para balizar as análises neste trabalho, a saber: “não uso com frequência, mas acredito que contribui para as aprendizagens dos alunos”. Os dados apontaram que dentre os instrumentos menos utilizados pelos professores estão os trabalhos laboratoriais/de campo, seguidos do portfólio, e trabalhos em projetos, o que se justifica, dentre outros elementos, pela falta de recursos (no caso dos trabalhos laboratoriais), mas também pelo pouco tempo curricular reservado ao protagonismo dos professores, uma vez que os instrumentos marcados demandam mais tempo e planejamento, visto

que não são desenvolvidos em momentos esporádicos, mas por todo bimestre ou semestre, no caso do portfólio. Com base nestes dados, através da contribuição teórica de autores como Freitas (2009), Villas Boas (2006), Fernandes (2011) Leite; Fernandes (2014), e à luz da Análise do Discurso (ORLANDI, 2005; 2012) analisamos o movimento interdiscursivo de hierarquização dos instrumentos avaliativos e também do cerceamento da autonomia dos professores para elaborarem práticas/instrumentos que julgam relevantes para as aprendizagens dos alunos. Os resultados, embora parciais, apontam para a centralização e controle dos sentidos de avaliação revelados nas políticas curriculares e avaliativas, que mesmo não sendo determinantes, ocupam um lugar significativo na gerência do espaço-tempo cotidiano.

**Palavras-chave:** Instrumentos avaliativos. Práticas avaliativas. Políticas curriculares e de avaliação.

#### **Referências bibliográficas:**

- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.
- FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora, 2011.
- FREITAS. Luiz Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- ORLANDI, Eni. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Porto: Papyrus, 2006.

**Crislainy Gonçalves, Maria Angélica da Silva, Priscila Magalhães, Lucinalva Almeida**

Universidade Federal de Pernambuco | Universidade Federal de Alagoas

---

#### ***Movimentos cotidianos de inventividade e profissionalidade docente presentes nas práticas avaliativas de estudantes-professoras***

As práticas avaliativas dos professores configuram-se como um campo de disputas e negociações, onde concepções e finalidades da educação são tensionadas através de influências de contextos globais-locais, como o das políticas curriculares-avaliativas e o da escola. Destes contextos, que influenciam-se mutuamente, decorre a criação de uma estrutura cotidiana que influencia as práticas avaliativas dos professores, interpelando-os a utilizarem-se dos “produtos” desta estrutura. A despeito disto, o professor institui-se como agente, sendo não só influenciado mas também influenciador, embora suas posições de influência tenham pouca visibilidade nas pesquisas acadêmicas, que interessam-se mais em “denunciar” suas práticas, que evidenciar os saberes nelas contidos (TARDIF, 2002). Alicerçado nesta problemática, este estudo propõe analisar através das práticas avaliativas, as possibilidades de influência que os professores encontram para modificarem os formatos cristalizados de avaliação propostos pela “estrutura cotidiana”. Para tanto, utilizamos estudos do campo da Avaliação e do Cotidiano: Freitas (2009); Hadji (1994); Fernandes (2006); Certeau (2014). A pesquisa foi realizada no contexto brasileiro, agreste pernambucano, tendo por sujeitos duas estudantes do curso de pedagogia já atuantes na docência em turmas do ensino

fundamental. Os procedimentos metodológicos consistiram na observação sistemática das aulas e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi desenvolvida através da Análise do Discurso (ORLANDI, 2005; 2012) e do Ciclo de Políticas (BALL, 2001) e versou sobre os sentidos de avaliação e os movimentos de inventividade das práticas avaliativas que perpassam as aulas das professoras. Analisamos ainda que a profissionalidade, desenvolvida através da relação entre o campo de formação e atuação profissional, dá sustentação às decisões no campo da avaliação, fazendo com que os professores intervenham no jogo de tensões cotidianas através de práticas que fogem à conformação do que foi posto pelos vários contextos/agentes de influências presentes na escola, como os gestores/coordenadores. Neste sentido, os resultados obtidos indicam que as práticas avaliativas não estão fadadas à reprodução e atendimento de objetivos quantitativos das avaliações pensadas/definidas por gestores/coordenadores escolares, pois, indo de encontro à lógica institucional, os professores empregam à avaliação objetivos qualitativos que perpassam as práticas e processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Práticas avaliativas; Profissionalidade; Cotidiano.

**Referências bibliográficas:**

- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19 (2), pp. 21-50.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.
- ORLANDI, Eni. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

## **EIXO 7. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA – Sala 249**

### **Maria Piedade Carvalho Silva**

Agrupamento de Escolas de Sátão

#### ***Preparar os jovens para quarta revolução industrial: o projeto Erasmus+/eTwinning Mobile Applications for Effective Learning***

Numa sociedade em que a sofisticação da tecnologia e a integração da inteligência artificial, que marcam a era da quarta revolução industrial (Schwab, 2016), terão um impacto em várias áreas da vida das pessoas num futuro próximo, os cidadãos devem ser dotados de competências (Binkley, et. al, 2012; Griffin & Care, 2012) que lhes permitam, por um lado, responder aos dilemas que se lhes deparam, tomar decisões informadas e agir para solucionarem os desafios do presente do futuro e, por outro, aproveitar os benefícios que as tecnologias podem trazer nas várias dimensões das suas vidas (pessoal, social e profissional).

Este é o desafio ao qual o projeto Erasmus+ AC2/eTwinning “Mobile Applications for Effective Learning (APPS4EL)”, um projeto que envolve um consórcio entre escolas Alemanha, Itália, Polónia,

Portugal e Espanha, procura dar resposta, trabalhando as várias áreas de competências definidas no o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (M.E., 2017).

O projeto APPS4EL visa melhorar a motivação e a participação dos alunos na aprendizagem, através da introdução de mudanças no processo de ensino aprendizagem, suportadas pelo uso de tecnologia móvel. Ao longo da vigência do projeto (2016-2019), são desenvolvidas várias atividades com vista à conceção, desenvolvimento, implementação e testagem de práticas pedagógicas inovadoras, suportadas pelo uso de tecnologias móveis e aplicações no processo de ensino/aprendizagem em várias disciplinas.

Foram elaborados e partilhados planos de aula/ unidade para a integração de aplicações e tecnologia móvel e foram produzidas análises SWOT para facilitar a avaliação da sua implementação. Foi ainda, integrado o programa Apps For Good que permitiu impulsionar os impactos que passamos a destacar:

- Maior confiança no uso e na experimentação de novas aplicações e na integração do uso da tecnologia móvel em sala de aula.
- Incremento da colaboração entre alunos e professores.
- Maior personalização da aprendizagem, atendendo às dificuldades dos alunos e aos diferentes estilos de aprendizagem.
- Implementação das abordagens pedagógicas Project-Based Learning (Larmer & Mergendoller, 2010 e 2015)
- Desenvolvimento de competências STEM (colaboração, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade).
- Melhoria da motivação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação; tecnologias móveis; Project Based Learning Erasmus+; eTwinning.

#### **Referências bibliográficas:**

- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Dordrecht: Springer.
- Griffin, P., B. McGaw & E. Care. (2012). Assessment and Teaching of 21st Century Skills. (Eds). Springer. Dordrecht.
- Larmer, J. & Mergendoller, R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning, in Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 68 (1):34-37.
- \_\_\_\_\_. (2015). Why We Changed Our Model of the “8 Essential Elements of PBL. Buck Institute for Education. Acedido em 03/05/2018 em [https://www.bie.org/object/document/why\\_we\\_changed\\_our\\_model\\_of\\_the\\_8\\_essential\\_elements\\_of\\_pbl](https://www.bie.org/object/document/why_we_changed_our_model_of_the_8_essential_elements_of_pbl)
- Ministério da Educação. (2017). \_\_\_\_\_. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Acedido em 03/05/2018 em [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)

***A promoção da educação para o empreendedorismo nas práticas socioeducativas de um projeto comunitário***

A temática do empreendedorismo tem vindo a crescer em importância nos últimos anos, constituindo objeto de estudo em diferentes áreas científicas (Cunningham e Lischeron, 1991). Educar para o empreendedorismo representa a mudança de atitudes e motivações, o desenvolvimento de competências relacionadas com a criatividade, a inovação, a tolerância ao risco, o planeamento e a gestão em prol de objetivos – essenciais para a sobrevivência de projetos quer pessoais, quer profissionais (Comissão das Comunidades Europeia, 2006).

Cientes da relevância da educação para a conduta empreendedora pessoal e societária, o projeto comunitário CHECK IN – Entrada para o Sucesso E6G desenvolvido no concelho de Vila Nova de Gaia, aposta no desenvolvimento de um programa socioeducativo de competências específico nesta área. Enquanto projeto que intervém diretamente em franjas populacionais jovens, com baixas qualificações e em situação de vulnerabilidade social, o CHECK IN desenvolve anualmente um programa de competências baseado em 8 atividades de empreendedorismo especialmente orientadas para o desenvolvimento de um perfil marcado por um espírito empreendedor, criativo, líder e autónomo. Estas atividades assumem um carácter educativo formal e informal, especialmente pautadas por uma aproximação real ao mercado de trabalho – na sua componente física e contextual, mas também pessoal – com recurso à criação de redes sociais informais com atores do mercado empreendedor.

Entre junho 2016 e dezembro 2017 foram envolvidos 58 jovens em situação de vulnerabilidade social, com idades entre os 16 e os 30 anos, e cujas avaliações com recurso a grelhas de observação direta validadas em consórcio, permitiram aferir uma melhora ao nível da resolução criativa de problemas, do planeamento do projeto de vida e da gestão em torno de objetivos pessoais e profissionais em 39 dos/as jovens intervencionados.

**Palavras-chave:** educação; empreendedorismo; práticas socioeducativas; Projeto CHECK IN – Entrada para o Sucesso E6G.

**Referências bibliográficas:**

Comissão das Comunidades Europeias (2006). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0033&from=PT>. Consultado a 13 de abril de 2018.

Cunningham, J.B. e Lischeron, J. (1991). Defining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 29, pp.45-61.

***Redes sociais e desenvolvimento de projetos escolares: o ciclo completo com um agrupamento escolar***

Este artigo compara as redes sociais existentes antes e depois da execução de projetos gerados através da utilização do método de resolução criativa de problemas (RCP), adaptado para funcionar em ambiente escolar. Utilizamos um método de intervenção com grupos pequenos (Sousa, Monteiro, Walton & Pissarra, 2014), adaptado para trabalhar com grupos grandes em experiências bem sucedidas com estudantes (Sousa, Monteiro & Pellissier, 2015) e com comunidades (Sousa, Monteiro, Gaspar & Castelão, 2016). O fórum, com a duração de três horas, contou com a presença de 50 participantes da comunidade escolar das seis escolas do 1.º ciclo de um Agrupamento (dois assistentes operacionais, cinco encarregados de educação e 43 professores), com a finalidade de gerar projetos relativos à melhoria da aprendizagem dos alunos do 1.º ciclo. Os seis projetos definidos foram levados a cabo no período estipulado (3 meses).

A apresentação do caso inclui a medida das redes de comunicação existentes nas equipas, antes e depois da realização dos projetos. Esta medida da evolução das redes sociais foi anteriormente utilizada com estudantes (Sousa, Monteiro & Pellissier, 2015), no sentido de melhor perceber o que se passa durante a execução dos projetos, em termos de liderança e evolução das redes de trabalho. As respostas foram analisadas no software Ucinet 6.109 (Borgatti, Everett & Freeman, 2002) e os resultados são apresentados recorrendo ao software Netdraw, que permite representar graficamente as redes sociais.

Os resultados suportam a eficácia da metodologia, não só em produzir novos projetos em pouco tempo e com grupos grandes, mas sobretudo, a capacidade de gerar o compromisso necessário para os projetos serem efetivamente executados dentro do período estipulado. A análise das redes sociais permitiu compreender melhor o que se passa durante a execução dos projetos, tornando visível a transformação operada na rede social existente, bem como a importância da ação dos coordenadores.

Este caso evidencia a importância do desenho de projetos como forma de abordagem da prática escolar integrada e fornece elementos importantes para a construção de modelos de análise da execução dos projetos, a partir da evolução das redes sociais.

**Palavras-chave:** Inovação Organizacional; Ensino por Projetos; Redes Sociais; Métodos com Grupos Grandes; Resolução Criativa de Problemas

**Referências bibliográficas:**

- Borgatti, S. P., Everett, M. G., and Freeman, L. C. (2002). UCINET 6 for Windows: Software for social network analysis. Harvard: Analytical Technologies.
- Sousa, F., Monteiro, I., Gaspar, M. and Castelão, P. (2016) Adapting large-group methods to civic forums: A way to improve citizenship and democracy, *The International Journal of Organizational Innovation*, 9, 1-18.
- Sousa, F., Monteiro, I. and Pellissier, R. (2015) Adapting large-group methods to build small-world networks in higher education, *The Quality in Higher Education*, 11, 66-87.
- Sousa, F., Monteiro, I., Walton, A. and Pissarra, J. (2014) Adapting creative problem solving to an organizational context: A study of its effectiveness with a student population, *Creativity and Innovation Management*, 23 (3), 111-120. doi: 10.1111/caim.12070

***Formação pedagógica de professores do ensino superior: que espaço para a língua portuguesa no universo ISI/Scopus?***

O século XXI trouxe novos desafios às Instituições de Ensino Superior (IES), que têm agora de flexibilizar os seus currículos e oferta formativa e de se adaptar a um público cada vez mais heterogéneo, adotando políticas de melhoria contínua do ensino e aprendizagem, nas quais se incluem as da formação pedagógica dos seus docentes. Como várias IES portuguesas oferecem com regularidade programas de formação pedagógica aos seus docentes, como relatado por Marques e Rosado Pinto (2012), Fernandes (2013a, 2013b) e Mesquita (2016), procura-se com esta investigação responder à questão de pesquisa “Que espaço para os artigos em língua portuguesa sobre a formação pedagógico-didática de professores do ensino superior no universo ISI/Scopus?”. Para isso recorreu-se a um mapeamento sistemático, de acordo com as diretrizes sugeridas por Kitchenham (2007), procedendo-se à escolha das bases de dados e motores de busca, palavras-chave e expressão de pesquisa, e critérios de inclusão ou exclusão dos artigos. Foi considerado o período 1995-2015. A pesquisa inicial na WoS permitiu identificar 11 revistas cuja designação parecia indicar publicarem artigos em língua portuguesa ou em língua espanhola, sobre educação e investigação em educação. Destas, apenas duas aceitam artigos em língua portuguesa: o periódico brasileiro “Movimento” e o periódico mexicano “Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa-RELIME”. A aplicação dos critérios de inclusão levou à identificação de 11 artigos. A aplicação dos critérios de exclusão permitiu selecionar três artigos. A pesquisa inicial na Scopus permitiu identificar 11 artigos depois de aplicados os critérios de inclusão. A aplicação dos critérios de exclusão permitiu selecionar dois artigos. A combinação das pesquisas na WoS e na Scopus conduziu a um total de quatro artigos em língua portuguesa, mas nenhum deles referentes à formação pedagógica de docentes de IES portuguesas.

**Palavras-chave:** ensino superior; formação pedagógica; formação docente

**Referências bibliográficas:**

- Fernandes, P., & Leite, C. (2013a). Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente. In Ilma Alencastro Passos Veiga, & Ramos, K., Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior. (pp. 39-56). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Marta Sampaio (2013b). O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da Universidade do Porto. In Marielda Pryjma, Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. (pp. 219-238). Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Kitchenham, B. (2007). Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering, Version 2.3, EBSE Technical Report EBSE-2007-01, Keele University and University of Durham
- Marques, J., & Pinto, P. R. (2012). Formação pedagógica de professores do Ensino Superior – a experiência na Universidade Nova de Lisboa. Revista Portuguesa de Pedagogia – Formação de Professores, 46 (2), 129-150. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Mesquita, D., Flores, M. A., Lima, R. M., & Fernandes, S. (2016) O contributo da formação pedagógica docente para a inovação do Ensino Superior. In F. Vieira; J. L. Silva; M. A. Flores; C. Oliveira; F. I. Ferreira; S. Caires e T. Sarmiento (Orgs) Inovação Pedagógica no Ensino Superior. Ideias (e) Práticas, Volume 1. (pp. 89-95). Santo Tirso: De Facto Editores.

***Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – Mantle of the Expert***

Entendemos fundamental que a escola de hoje favoreça em todos os níveis e ciclos de ensino uma cultura promotora de atitudes, capacidades e valores que fomente uma postura empreendedora: criatividade, inovação, planificação, compromisso, liderança, trabalho colaborativo, persuasão, resiliência e curiosidade são algumas características reveladoras de um pensamento e uma ação, essenciais à resolução de problemas da vida real.

Partindo da explicitação de um contexto realista e verosímil que é experienciado através do jogo dramático, a estratégia Mantle of the Expert visa o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Cumprindo um desenvolvimento curricular previamente estabelecido, a aprendizagem vai acontecendo à medida que os alunos, respondendo a questões e interpelações de um professor orientador e provocador, vão apresentando soluções coletivas, de forma progressivamente mais autónoma e empreendedora.

Atribuindo responsabilidade aos alunos a partir de um propósito real, esta estratégia propicia a aprendizagem conjunta de forma interativa, proativa e reativa, e traduz um compromisso com a sua própria aprendizagem, uma valorização do trabalho em equipa e uma melhoria de competências de comunicação, numa promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, permitindo que, num cenário multifacetado, os alunos aprendam a decidir, decidindo.

Com este artigo e no âmbito do desenvolvimento de um projeto de investigação internacional, propomos descrever uma experiência formativa desenvolvida com a estratégia Mantle of the Expert numa oficina de formação em que participaram 18 docentes (educadoras de infância e professoras do 1.º CEB).

Tanto as propostas pedagógicas concebidas pelas docentes, a partir de e para os seus reais contextos profissionais, como os recursos por elas desenvolvidos, evidenciaram apropriação dos fundamentos desta (até então desconhecida) estratégia – abordagem curricular interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas e suportada em episódios de jogo dramático; as propostas operacionalizadas com os alunos, em contexto de sala de aula, conciliaram aprendizagens concetual e procedimental, trabalho cooperativo, atividades de pesquisa e promoção de capacidades de decisão.

As narrativas profissionais, elaboradas individualmente pelas docentes, revelaram o desenvolvimento profissional e pessoal experimentados por estas docentes, emergente da reflexão sobre as suas habituais práticas pedagógicas e, por consequência, sobre os princípios concetuais que as enformam.

**Palavras-chave:** Educar para a decisão; Mantle of the Expert; estratégias de ensino; formação de professores

**Referências bibliográficas:**

- Abbot, L. (2013). Mantle of the Expert – an attempt at understanding the misunderstood. Disponível em <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Teaching-Drama-2008-ArticleMoE-1.pdf>.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken & B. Whyte (Eds.), *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 34-56). Wellington, New Zealand: NZCER Press.

- Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education (Dimensions of Drama)*. London: Pearson Education.
- Nogueira, I.C., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Quinta e Costa, M. (2018). *Educar para a Decisão – the Mantle of the Expert in Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada: O Professor do Século XXI em perspetiva comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis. (no prelo)*.
- Taylor, T. (2016). *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education*. Norwich: Singular Publishing.

## **PÓSTERES – Átrio da entrada da FPCEUP**

### **EIXO 2. PRÁTICAS CURRICULARES NOS QUOTIDIANOS ESCOLARES – Átrio da entrada da FPCEUP**

#### **Maria Piedade Carvalho Silva**

Agrupamento de Escolas de Sátão

---

#### ***O Projeto eTwinning “Be the Change. Take the Challenge”; um projeto de educação para a cidadania global***

O projeto eTwinning “Be the Change, Take the Challenge” é um projeto colaborativo que reuniu alunos e professores de 80 escolas de todo o mundo, com o objetivo de se transformarem em agentes de mudança, descobrindo e apoiando os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O projeto, implementado no Agrupamento de Escolas de Sátão, foi integrado no currículo de Inglês do 9º ano e desenvolvido nas atividades regulares da disciplina, através da estratégia da Aprendizagem Baseada em Projetos- Project Based Learning, PBL (Larmer & Mergendoller, 2010 e 2015) -, uma abordagem ativa que ajuda os alunos a aprender os conteúdos chave e a desenvolver as competências para o milénio (Binkley et. al., 2012), atualmente consignadas no Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (M.E., 2017). O projeto foi desenvolvido em 6 fases e incluiu um conjunto de atividades em que os alunos:

- 1- Escolhem um dos ODS e criam uma apresentação em vídeo de um minuto;
- 2- Identificam e pesquisam sobre um problema relacionado com um ODS, para recolher informação que permita compreender melhor o problema e descrevê-lo de forma clara e concisa.
- 3- Definem um plano de ação, uma campanha de sensibilização ou envolvem-se em ações desenvolvidas na sua escola ou comunidade, como contributo para resolução desse problema
- 4- Os resultados são apresentados oralmente à turma e disseminados no Twinspace e noutros meios de difusão.

Durante o projeto, os alunos exploraram problemas e desafios do mundo real, trabalhando em colaboração e adquirindo um conhecimento mais profundo sobre os temas trabalhados e os ODS. Neste ambiente de aprendizagem, tendo por base o PBL, os alunos foram desafiados a pesquisar, descobrir, tomar decisões, produzir e apresentar produtos finais, o que estimulou o exercício dos níveis mais altos do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom (1956 e Anderson et. al., 2001) como analisar, avaliar e criar.

Os alunos participantes foram da opinião que além de terem aperfeiçoado as suas competências de comunicação em Inglês, ganharam consciência para o poder da colaboração global, para as questões globais e para o papel que podem desempenhar na resolução dos problemas de suas comunidades.

**Palavras-chave:** Educação; eTwinning; Cidadania Global; Project Based Learning; Competências século XXI

#### **Referências bibliográficas:**

- Anderson, L, Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives. New York: Longman.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Dordrecht: Springer.
- Bloom, B.S. (Ed.).(1956). Taxonomy of Educational Objectives. In. Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
- Larmer, J. & Mergendoller, R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning, in Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 68 (1):34-37.
- \_\_\_\_\_. (2015). Why We Changed Our Model of the "8 Essential Elements of PBL. Buck Institute for Education. Acedido em 03/05/2018 em [https://www.bie.org/object/document/why\\_we\\_changed\\_our\\_model\\_of\\_the\\_8\\_essential\\_elements\\_of\\_pbl](https://www.bie.org/object/document/why_we_changed_our_model_of_the_8_essential_elements_of_pbl)
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Acedido em 03/05/2018 em [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)

## **EIXO 7. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA – Átrio da entrada da FPCEUP**

**Leandro Oliveira, Eduardo Luís Cardoso, Graça Teixeira**

Universidade Católica Portuguesa - CBQF

### ***O Projeto MENTORCERT: Um modelo para a formação e certificação internacional de mentores de negócios***

Atualmente, as organizações procuram destacar-se prestando cada vez mais atenção a questões relacionadas com os Recursos Humanos, pois estes influenciam fortemente o sucesso organizacional. Logo, aumentou o interesse por parte dos gestores em adotarem práticas inovadoras que ajudem a desenvolver os seus colaboradores (Cameron, Miller, & Tucker, 2007). Dentro das novas práticas adotadas pelas organizações, o *mentoring* proporciona um processo de desenvolvimento contínuo, sendo um processo flexível, que permite o desenvolvimento do *mentee* (júnior), a nível profissional e pessoal (Kram & Isabella, 1985; Rekha & Ganesh, 2012). Os programas de *mentoring* melhoram os recursos humanos internos sendo úteis para as empresas que procuram crescer, atrair e reter colaboradores com um nível de excelência elevado (Allen & O'Brien, 2006).

Neste contexto, o projeto MentorCert tem como intuito elaborar um esquema de formação e certificação de mentoria de negócios em conformidade com a norma ISO17024, com vista à oferta

de serviços profissionais de mentoria para Pequenas e Médias Empresas (PMEs) europeias, mas também para projetos iniciais de negócios emergentes de Instituições de Ensino Superior.

O objetivo deste trabalho é apresentar o MentorCert como um modelo para formação e certificação internacional de mentores para diferentes áreas económicas de interesse europeu.

O MentorCert começa com uma análise setorial preparatória prosseguindo com um plano de desenvolvimento, incluindo a oferta e material de formação e o esquema de certificação. O projeto terminará com um conjunto de *workshops* e cursos piloto em regime *e-learning* para fins de validação. Espera-se que o projeto desenvolva aptidões e competências de alta qualidade para mentores, alinhados com os principais sectores económicos da União Europeia. Ademais, planeia-se suplementar o currículo em três aspetos: diferentes níveis de afiliação; diferentes setores (como Agroalimentar, Construção, FinTech e Turismo); questões horizontais (empresas emergentes, *startups*, transição geracional, microempresas). Pretende-se, assim, promover parcerias universidade-empresa através do desenvolvimento de competências para permitir que mentores de negócios operem em setores regionais prioritários, e desenvolvam vias de progressão para a mentoria empresarial.

**Palavras-chave:** mentoring; formação; certificação; internacional; União Europeia.

**Referências bibliográficas:**

Allen, T. D., & O'Brien, K. E. (2006). Formal mentoring programs and organizational attraction. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 43-58. doi:10.1002/hrdq.1160

Cameron, L., Miller, P., & Tucker, M. (2007). Small business mentoring in an international context: a preliminary study. *Australasian Journal of Business and Social Inquiry*, 5(1), 1-10.

Kram, K. E., & Isabella, L. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.

Rekha, K. N., & Ganesh, M. P. (2012). Do mentors learn by mentoring others? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(3), 205-217

***Fátima Monteiro, Carlinda Leite, Cristina Rocha***

Instituto Superior de Engenharia de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra | FPCEUP - CIIIE

***Análise da adequabilidade de diferentes metodologias didático-pedagógicas para a formação ética no ensino superior***

Segundo os descritores de Dublin, as competências que os diplomados pelo ensino superior devem possuir ao terminarem os seus cursos incluem a capacidade de analisar e fundamentar juízos éticos e de refletir sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem da sua prática profissional ou a condicionem. A promoção destas competências deverá assim fazer parte dos currículos dos cursos lecionados no ensino superior (Monteiro, Leite & Rocha, 2018a; Monteiro, Leite & Rocha, 2018b). Para potenciar os seus resultados, a formação ética deverá promover o envolvimento pessoal e emocional dos estudantes, e resultar num processo de construção individual compatível com a formação da personalidade de cada estudante (Ferreira, 2013; El-Hani, 2006).

Tendo estas ideias por referência, isto é, reconhecendo a importância de, na formação dos estudantes do ensino superior, serem seguidos processos que contribuam para a promoção do seu desenvolvimento ético (Ferreira, 2013; Rovira, 2003; Ehrlich, 2000), foi realizada uma investigação com o principal objetivo de identificar quais a adequação de diferentes metodologias didático-pedagógicas e de avaliação às características necessárias para a formação ética. Para tal, do ponto

de vista metodológico, foram dados os seguintes passos: identificação das características que potenciam a formação ética; identificação de diferentes metodologias didático-pedagógicas e das suas características; identificação das metodologias didático-pedagógicas cujas características mais se adequavam à promoção da formação ética.

Dos resultados salienta-se a baixa adequação do método expositivo e da avaliação por exame final a esta componente de formação (Monteiro, 2017) e a elevada adequação da metodologia PBL (Problem-Based Learning) (Monteiro, Leite & Rocha, 2018c).

**Palavras-chave:** formação ética; ensino superior, metodologias didático-pedagógicas; método expositivo.

**Referências bibliográficas:**

- Ehrlich, T. (2000). Civic responsibility and higher education. American Council on Education e Oryx Press.
- El-Hani, C. N. (2006). Notas sobre o ensino de história e filosofia das ciências na educação científica de nível superior. in: Silva, C. C. (Org.). História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências: Da Teoria à Sala de Aula. São Paulo (Brasil): Editora Livraria da Física, 3-21.
- Ferreira, J. (2013). O Que Nos Leva a Ser Morais? A Psicologia da Motivação Moral. Climepsi Editores.
- Monteiro, Fátima (2017). The students' perspective contribution: rethink the ethical education of engineering students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 7(2), <https://doi.org/10.3991/ijep.v7i2.6819>
- Monteiro, Fátima; Leite, Carlinda & Rocha, Cristina (2018a). From the dominant engineering education perspective to the aim of promoting service to humanity and the common good: the importance of rethinking engineering education. *European Journal of Engineering Education*. DOI: 10.1080/03043797.2018.1435630
- Monteiro, Fátima; Leite, Carlinda & Rocha, Cristina (2018b). Ethical education as a pillar of the future role of higher education: analysing its presence in the curricula of engineering courses. *Futures*, <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.02.004>
- Monteiro, Fátima; Leite, Carlinda & Rocha, Cristina (2018c). Safeguarding the future: the use of PBL to enhance engineering students' ethical education towards social justice and a sustainable future. *Submetido ao European Journal of Engineering Education*
- Rovira, J. (2003). *Prácticas Morales - Una Aproximación a la educación moral*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica