

13 e 14 de junho de 2019

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

**LIVRO DE
RESUMOS**

ÍNDICE

EIXO 1 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO	3
EIXO 2 - AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA	91
EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	130
EIXO 4 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS	231
POSTERS	294

EIXO 1 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado – o caso prático de um projeto transdisciplinar

António Domingos | Raquel P. Henriques | Sílvia Ferreira | Rute Perdigão | Susana Gomes

NOVA.FCT/UNL | NOVA.FCSH/UNL | UIDEF/IE/UL | NOVA.FCSH/UNL | NOVA.FCSH/UNL

Resumo

Diversos estudos sobre o papel das visitas de estudo na educação apontam para a sua prática pedagógica como uma estratégia que promove o desenvolvimento de competências intersociais e científicas (Behrendt & Franklin, 2014; Dewitt & Storksdieck, 2008, Rennie, 2007). No contexto atual, as orientações curriculares reabrem caminho para uma compreensão do currículo multifacetada colocando a escola no centro das decisões curriculares (Roldão & Almeida, 2018). As orientações envolvem repensar a gestão curricular, numa matriz reformulada que convida a recuperar a metodologia de projeto, a área da cidadania, com a implementação de domínios de autonomia curricular.

Esta comunicação apresenta o desenvolvimento de um projeto que procurou valorizar o conhecimento sobre o território como espaço de aprendizagem científica e cultural, através da construção de um conjunto de 45 guiões pedagógicos. Partindo das perspetivas de currículo integrado e da conexão entre património, currículo e visitas de estudo, questiona-se: Como é que as práticas didáticas de visitas de estudo podem ser propostas para integração nas práticas curriculares docentes?

No campo teórico do desenvolvimento curricular, as práticas curriculares situaram-se sobre a intervenção didática, contextualizada e integrada. A integração curricular, na prática, começa com a identificação de questões, temas organizacionais, unidades temáticas ou núcleos de experiências perante a aprendizagem (e.g., Beane, 2016). A estratégia metodológica privilegiada na construção dos guiões considerou uma aprendizagem baseada em problemas (e.g., McConnell, Parker & Eberhardt, 2016; Savery, 2006; Savin-Baden & Major, 2004), formulados a partir do questionamento dos espaços a visitar, considerando os conteúdos curriculares do ensino básico e a metodologia de projeto (Chun, Kang, Kim, & Kim, 2015) com a proposta de construção de um portefólio de aprendizagens. A definição dos espaços apoiou-se em códigos reflexivos de carácter patrimonial, identitário e científico. A posição empírica assentou numa abordagem sistémica, curricularmente desenvolvida num espaço de decisão meso e num ambiente pluridisciplinar e multidisciplinar. A construção dos guiões pedagógicos organizou-se pela determinação de relações interdisciplinares, apoiadas na tipologia compósita (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994:2006).

Os resultados procuram convocar a discussão sobre o desenvolvimento de práticas curriculares, em contexto flexível, colaborativo e diferenciado, tendo em conta a convergência entre as visitas de estudo e a aprendizagem baseada em problemas.

Palavras-chave: visitas de estudo; património; desenvolvimento curricular; interdisciplinaridade; aprendizagem baseada em problemas

Referências bibliográficas:

Anderson, D. M. (2013). Overarching goals, values, and assumptions of integrated curriculum design. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 28(1), 1-10.

Beane, J. A. (2016). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environment and Science Education*, 9, 235-245.

Chun, M. S., Kang, K. I., Kim, Y. H., & Kim, Y. M. (2015). Theme-Based Project Learning: Design and Application of Convergent Science Experiments. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 937-942.

Dewitt, J., & Storcksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.

GTEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

Klein, J.T. (2005). Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. In I. Fazenda (org). *Didática e Interdisciplinaridade* (pp. 109-132). São Paulo: Papyrus Editora.

Martins, G. O. (2009). *Património, herança e memória. A Cultura como criação*. Lisboa: Gradiva.

McConnell, T., Parker, J., & Eberhardt, J. (2016). *Problem-based learning in the life science classroom K-12*. Arlington, Virginia: National Science Teachers Association.

Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The journal of technology studies*, 25(2), 21-25.

Lonning, R. A., DeFranco, T. C., & Weinland, T. P. (1998). Development of theme-based, interdisciplinary, integrated curriculum: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 98(6), 312-319.

Louro, P. & Fernandes, P. (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 273-287.

ONU (Organização das Nações Unidas). (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. ONU: Nova Iorque.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (Org) (2006). *Interdisciplinaridade: Antologia*. Coleção Campo das Ciências. Porto: Campo das Letras.

Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In N. Lederman & S. Abel (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 125-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular - Para a Autonomia das Escolas e Professores. Coleção Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: DGE.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.

Savin-Baden, M., & Major, C. (2004). Foundations of problem-based learning. Maidenhead, UK: Open University Press. Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential readings in *Problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9, 5-15

Savin-Baden, M., & Major, C. (2004). Foundations of problem-based learning. Maidenhead, UK: Open University Press.

Desenvolvimento Sustentável nos Manuais Escolares de Ciências do 8º Ano

Marina Barros | Clara Vasconcelos | Rui Trindade

CIIE-FPCEUP | DGAOT-FCUP | CIIE-FPCEUP

Em 2012 assistiu-se à *Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário* e entraram em vigência as *Metas Curriculares* pelo Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho. Entre 2004-2015 foi proclamada a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DESD) proposta pelas Nações Unidas (UNESCO, 2008). O objetivo principal da DESD era inserir o conceito de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) e estimular os países a reorientar o seu sistema educativo através da transformação das modalidades e da finalidade da educação (UNESCO, 2008).

É nesta conjuntura de políticas internacionais e nacionais, que as políticas educativas incluem o tema do Desenvolvimento Sustentável (DS) no 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Na disciplina de Ciências Naturais do 8º Ano, este tema aparece na meta curricular 10 - *Analisar a forma como a gestão dos ecossistemas pode contribuir para alcançar as metas de um desenvolvimento sustentável* (Bonito et al, 2012).

Os manuais escolares sofreram uma grande evolução nas funções que desempenham, quer ao nível do apoio no processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível dos conhecimentos que propiciam e os valores sociais e culturais que veiculam (Amoêda, Martins, & Vasconcelos, 2008). Sabendo que se tratam de instrumentos muito valorizados no ensino e aprendizagem formais, interessa-nos compreender se os mesmos se constituem como oportunidades sob a forma de potenciar e esclarecer as conceções imanentes a esta temática, ou se pelo contrário, obstaculizam a sua compreensão. Pretendemos analisar de que modo esta temática aparece explanada nos blocos pedagógicos propostos para esta disciplina e ano de escolaridade. A análise de conteúdo tem por base uma grelha de categorias predefinidas que inclui a i) conceção de Desenvolvimento Sustentável, ii) conceção de ambiente, iii) relação natureza-ser humano. Também serão consideradas, e objeto de reflexão, as categorias que emergirem das leituras aos manuais propostos para adoção.

Esta comunicação tem como objetivo a apresentação e discussão dos resultados desta análise dentro do que são as propostas apresentadas para a EDS no plano internacional e as propostas curriculares e educativas nacionais.

Palavras-chave: Ciências Naturais; Desenvolvimento Sustentável; Manuais Escolares; 3º Ciclo do Ensino Básico

Referências bibliográficas:

Amoêda, Sandra, Martins, Helena, & Vasconcelos, Clara (2008). Análise Científico-Didática de Manuais Escolares: Um Estudo na Temática da Tectónica de Placas. *Linhas*, Florianópolis, 9(2), 76-94.

Bonito, Jorge, Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas curriculares: ensino básico, Ciências Naturais 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares/ciencias-naturais>

UNESCO. (2008). Educação de Qualidade, Equidade e Desenvolvimento Sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre Educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Organização das Nações Unidas.

Práticas curriculares e sucesso educativo: contributos para a melhoria de processos e resultados

Ivone Lima de Sá | Fátima Sousa-Pereira

Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito | Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo/CIIE-FPCEUP

As mudanças associadas à massificação do acesso à educação e ao alargamento da escolaridade obrigatória acarretaram para o sistema educativo preocupações acrescidas com a garantia do sucesso, com repercussões nas expectativas sociais face à escola, no alargamento do perfil de desempenho docente e na complexidade do trabalho daí resultante. Deste modo, a gestão das escolas, assim como do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, apresenta-se como algo extremamente complexo, exigindo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem [1] [2] [3], assim como a criação de condições organizacionais que sustentem estas mudanças curriculares no núcleo da ação educativa [4].

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. Impulsionado pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e pelos resultados da Avaliação Externa das Escolas, pretendeu identificar práticas curriculares e de avaliação da aprendizagem nas disciplinas de matemática, ciências naturais e físico-química num agrupamento de escolas do norte de Portugal. Para o efeito, recorreu-se a um questionário para a recolha de dados junto de professores (n=14) e estudantes (n=238) do 3º ciclo do ensino básico. Os resultados obtidos apontam, predominantemente, para abordagens curriculares mais tradicionais e tecnicistas [5] [6], o que remete para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas e didáticas consentâneas com paradigmas formativos centrados numa cultura de aprendizagem ativa, efetiva e significativa [7] [8] [9] [10]. A reflexão sobre os resultados obtidos constituiu um ponto de partida importante para a definição de um plano de melhoria ajustado às necessidades e condições internas do contexto educativo com o foco na melhoria de processos e resultados nas disciplinas em que se centrou o estudo.

Palavras-chave: Práticas Curriculares; Avaliação da Aprendizagem; Melhoria Educacional; Sucesso Educativo.

Referências bibliográficas:

[1] Amorim, M. & Alves, M. (2015). “Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar” in Machado, J. (coord.) et al., Educação, territórios e desenvolvimento: atas do I seminário internacional, vol. II. Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, 567-578.

[2] Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

[3] Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

[4] Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Routledge Falmer.

[5] Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Asa Editores.

[6] Pacheco, J. A. (2001). Currículo: teoria e prática (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

[7] Joyce, B; Calhoun, E. & Hopkins, D. (2009). Models of learning-Tools for Teaching. England: McGraw-Hill Education.

[8] Ellis, A. K. (2001). Teaching, learning, and assessment together: the reflective classroom. NY: Eye On Education.

[9] Mayer, R. (2010) Rote Versus Meaningful Learning, Theory Into Practice, 41:4, 226-232.

[10] Zabalza, M. A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. In Sociedad Española de Pedagogía. Ponências Vol. 1, 241-271. XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogia. Madrid.

Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco | Ana Maria Eyng

Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Pontifícia Universidade Católica do Paraná

O presente estudo tem por objetivo analisar a influência do currículo escolar na promoção de práticas decoloniais de superação das múltiplas violências, vivenciadas por crianças e adolescentes em seus cotidianos, em especial as da América-Latina. A pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 2004), integra dados empíricos, revisão bibliográfica e pesquisa documental. No percurso investigativo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 13 pais e/ou responsáveis, 22 profissionais atuantes na instituição e 24 meninas e adolescentes, com idades entre 12 a 18 anos, que vítimas de múltiplas violências, foram encaminhadas, via instâncias judiciais, a uma instituição sócio-educativa. Elementos do círculo hermenêutico-dialético (Allard, 1997; Minayo, 2013) referendam a análise e interpretação dos dados gerados. As entrevistas, com perguntas abertas e fechadas permitiram conhecer o entendimento e percepção da garantia dos direitos previstos na Convenção de Direitos da Criança (CDC, 1989), nos cotidianos infantis. O referencial teórico insere-se nas interfaces dos estudos sobre currículo pós-crítico (Arroyo, 2007, 2009; Paraíso, 2010; Santomé, 2011; Eyng, 2015), gênero (Butler, 2001, 2018; Louro, 2012) e decolonialidade (Lugones, 2008; Rivera Cusicanqui, 2010; Santos, 2007), estudos esses que denunciam as hierarquias e relações de saber/poder que subalternizam indivíduos, negando e violando seus direitos básicos. Os resultados evidenciam a pobreza infantil multidimensional que define as condições de vida da infância estudada, que repercute na alta taxa de abandono e retenção escolar, consequência de diversos fatores, entre eles os currículos. A abordagem hegemônica de currículos estabelece padrões incapazes de serem alcançados e contribuem para que o direito à educação seja negado e/ou violado. Essa constatação se evidencia, no número expressivo de abandono e retenção escolar, e também na alta valorização do direito à educação que emerge na fala das crianças e adolescentes, como sendo um direito indispensável. O currículo escolar, nessa perspectiva, apresenta-se como um espaço ambíguo e por diversas vezes contraditório, entre práticas coloniais e decoloniais. Assim, as concepções e práticas nele inscritas e por ele efetivadas podem fabricar identidades hegemônicas, ampliar as desigualdades e a discriminação das diferenças, ou o currículo pode efetivar de práticas decoloniais que superem a colonização de saber/poder na constituição de percursos curriculares e identitários contra-hegemônicos.

Palavras-chave: *Currículo; Interseccionalidade; Violência escolar; Decolonialidade. Direito à educação.*

Referências bibliográficas:

Allard, D. (1997). De l'évaluation de programme au diagnostic sociosystémique: trajet épistémologique. Université du Québec à Montréal.

Arroyo, M. G. (2007). Indagações Sobre Currículo - Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Arroyo, M. G. (2009). Imagens quebradas: trajetórias e tempos de aluno e mestres. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2004). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Butler, J. (2001). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In G. L. Louro, O corpo educado: pedagogias da sexualidade (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2018). Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Eyng, A. (2015). Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. Revista Diálogo Educacional, 15(44), 133-155.

Louro, G. L. (2012). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.

Lugones, María. (2008). Colonialidad y Género. Tabula Rasa, (9), 73-102.

Minayo, M. C. (2013). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec.

Organização das Nações Unidas [ONU]. (20 nov. 1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York.

Paraíso, M. A. (2010). Currículo e Diferença. In M. A. Paraíso, Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. (pp. 15-29). Curitiba: CRV.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.

Santomé, J. T. (2001). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. Silva, Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, (79), 71-94.

A educação inclusiva em contexto da flexibilização curricular: que desafios, possibilidades e constrangimentos para as escolas e para os professores?

Elânia de Oliveira | Preciosa Fernandes

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Brasil | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)- Portugal

Esta comunicação tem como objetivo compreender desafios, possibilidades e constrangimentos com que convivem professores de um Agrupamento de escolas do Grande Porto, face às mais recentes demandas políticas que preconizam uma educação/escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e maior autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Metodologicamente, para além da análise dos documentos legais, utilizou-se o Focus Group com professores, coordenadores de departamento, do respetivo Agrupamento de escolas. Para efeito de análise, considerou-se ainda o que tem sido discutido sobre o contexto de implantação das políticas de educação inclusiva (entre outros, Fernandes, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2011), bem como sobre desafios colocados aos professores e às escolas, face à diversidade dos alunos (Correia & Fernandes, 2016; Leite & Fernandes, 2002). No quadro dessas orientações políticas, embora deva se ter em conta que os professores e as escolas são constantemente desafiados a darem respostas efetivas às demandas educacionais, reconhece-se ser, no contexto em questão, mais complexo o trabalho das escolas e dos professores, nomeadamente pelas responsabilidades que a todos foi atribuída pela inclusão e aprendizagem de todos os alunos, ao mesmo tempo em que estão a experimentar a proposta da autonomia e flexibilidade curricular. Assim, como resultado deste estudo, espera-se contribuir para a leitura de uma realidade educativa quanto ao modo como têm sido vivenciadas, na prática, as orientações educacionais e curriculares veiculadas pelas duas propostas políticas em análise, identificando desafios e possibilidades e constrangimentos com que se têm confrontado a escola e os professores.

Palavras-chave: educação inclusiva; autonomia; flexibilidade curricular; professores

Referências bibliográficas

CORREIA, A.M.B e FERNANDES, P. Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. **Revista Interterritórios**, v. 2, p. 24-48, 2016.

FERNANDES, Preciosa. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Acta Scientiarum. Education**, nº 2, p. 201-211, 2013.

LEAL, Ana Rita e LEITE, Carlinda. Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. **Revista Interterritórios**, v. 3, n.4, p.1-26, 2017.

LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002). **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, 41-62.

RODRIGUES, David e NOGUEIRA, Jorge. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>.

Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola Básica e Secundária

Inês Sousa | Elisabete Ferreira

FPCEUP | FPCEUP

A comunicação apresentada incide sobre o estágio numa direção de um agrupamento de escolas público, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Administração Gestão e Implementação de Lideranças, da FPCEUP e tem como principais objetivos pensar (e criar) espaços de participação e envolvimento dos estudantes nas decisões da vida escolar, para influenciar efetivamente aquilo que é decidido dentro do contexto de escola.

Numa altura em que estão a decorrer processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas (DL55/18); em que se pede às instituições escolares uma outra abordagem mais inclusiva e promotora de equidade (DL54/18); em que se apela à operacionalização do perfil de aluno com competências cognitivas, sociais e pessoais (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, 2017) e para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, 2017) como é possível pensar-se que a resposta a todos estes desafios colocados à escola pode ser possível sem a participação dos estudantes, numa lógica de direções unipessoais e de “lideranças fortes” (DL 75/08)? Como se pode promover entre os jovens uma cidadania criativa?

Ao longo do presente ano letivo, a intervenção passou pela estruturação de um Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (LAPE) com diversas atividades, numa resposta aplicada e moldada às necessidades e interesses da escola, distinguindo-se assim um espaço de profissionalização das CE.

Tendo em conta as principais preocupações da comunidade educativa, a intervenção centra-se na qualidade do sucesso educativo - “pensar nas competências que os alunos estão a desenvolver nas aulas e mesmo fora das aulas.” (Entrevista Diretor) - e na participação dos/as estudantes - “nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação.” (NT, 16/11). Neste sentido, estão a ser organizadas reuniões com a Associação de Estudantes, para problematizar propostas e refletir sobre outras possibilidades; assembleias de delegados e subdelegados; inquéritos às turmas, elaborados pela AE, para saberem a opinião dos/as seus/as colegas; orçamento participativo de escolas; workshops sobre direitos/deveres e poderes de decisão dos/estudantes; sessões sobre a violência no namoro, que surgiu de um pedido da AE, por considerar um assunto importante mas não abordado na escola; e outros assuntos que vão surgindo entre a comunidade escolar.

No decorrer do estágio nota-se um novo questionamento dos/as estudantes, sobre os seus lugares enquanto cidadãos ativos na escola, “não resisti a dizer que elas [alunas da AE] podem participar em mais órgãos que não o conselho geral, mas que têm de saber onde” (NT, 31/01) e de facto há interesse em saber onde e como. Espera-se que este interesse se densifique e resulte na participação e influência dos/as estudantes nas decisões escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Participação dos Estudantes; Cidadania Criativa.

Referências bibliográficas:

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Ministério da Educação. Acedido a 20 abril. 2018. Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Acedido a 2 março. 2018. Disponível em

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Disponível em www.dre.pt

Decreto Lei no 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação. Diário da República: I série, nº 79 (2008). Acedido a 9 nov. 2017. Disponível em www.dre.pt

A Flexibilidade ao Serviço da Inclusão: O Projeto PONTES enquanto mecanismo concelhio de combate ao abandono escolar.

Filipa Costa | Joana Vieira

Instituto de Desenvolvimento e Inclusão Social - IDIS

Resumo:

O Direito à Educação constitui um direito consagrado de qualquer sociedade democrática que assente os seus pilares num Estado Social, ao serviço dos/as seus/suas cidadãos/cidadãs. À escala nacional, a Educação surge na Constituição da República Portuguesa (Artigo 73º) como “um veículo para assegurar a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (...) e o desenvolvimento da personalidade”.

O insucesso e o abandono escolar conduzem a reflexão à procura de novas alternativas que vinculem jovens com perfis multidesafiados aos percursos escolares e formativos que permitam o alcance ou a aproximação ao ideal do ensino secundário.

No ano de 2018 foi alcançada uma taxa de abandono precoce de educação e formação nacional de 11,8% (INE, 2019), apresentando-se como a taxa mais reduzida de sempre. Este valor, apesar de se vir atenuando nos últimos anos, representa a sexta taxa mais elevada da União Europeia e longe do objetivo dos 10% do compromisso Europa 2020, do qual Portugal é signatário.

O Projeto PONTES para o Sucesso – Gaia Responde ao Insucesso e ao Abandono Escolar, constitui uma alternativa inovadora no que concerne à criação de uma alternativa escolarizante flexível, assente num consórcio de parceria que inclui vários agrupamentos de escolas, a autarquia de Vila Nova de Gaia, associações e as CPCJ do concelho de Gaia.

O Projeto PONTES acontece num espaço físico alternativo ao típico contexto escolar, incorporando dinâmicas de capacitação pessoal e profissionalizante, bem como uma componente de empreendedorismo que suporta o processo de transição para a vida ativa de jovens na iminência de completar a escolaridade.

O Projeto PONTES desafia-se a apoiar a concretização do 2º e 3º ciclos de ensino em 30 jovens, bem como promover o sucesso escolar de cerca de 400 crianças e jovens nas freguesias de Canelas, Pedroso e Seixezelo, Mafamude e Vilar do Paraíso, Vilar do Paraíso e Grijó e Sermonde, do concelho de Vila Nova de Gaia, através de uma intervenção sistemática, orientada para resultados e com recurso a metodologias de flexibilidade curricular e de aproximação à realidade ecossistémica de crianças e jovens com historial de insucesso.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *flexibilidade curricular; Insucesso e abandono escolar; Projeto PONTES.*

Referências bibliográficas:

Instituto Nacional de Estatística – INE (2011, 2017, 2019). *Estatísticas sobre insucesso, retenção, absentismo e abandono escolar.* Disponível em www.ine.pt. Consultado a 21 de fevereiro de 2019.

Título: Ensino por projeto ao nível pré-escolar: Uma aplicação do método de resolução criativa de problemas

Fernando Cardoso de Sousa | Ileana Pardal Monteiro | José Manuel Brito Pires Bica

APGICO – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

Resumo

O presente artigo enquadra-se na pedagogia construtivista de ensino por projetos, que mobilizam os alunos em prol de um objetivo comum, permitindo-lhes tomar consciência da sua responsabilidade e da transferência da aprendizagem para situações reais. A partir dos erros que vão corrigindo, dos problemas e obstáculos que ultrapassam, vão surgindo novas interações conceptuais e novos modelos mentais (Helle, Tynjälä & Olkimuora, 2006).

O método utilizado consistiu numa adaptação do método utilizado por Sousa, Monteiro & Pellissier (2015), compreendendo as etapas de *Definir o Objetivo*, *Definir o Problema*, *Planear a Ação*, e a *Ação* propriamente dita.

O projeto partiu de um convite do Centro Educativo das Lagoas (Ponte de Lima), para explicar o significado da criatividade a crianças dos ensinos básico e pré-escolar, em que se optou por uma ilustração usando o método de resolução criativa de problemas. Cerca de 50 delegados de turma, previamente distribuídos em sete grupos, acompanhados pelos professores ou estagiários, reuniram-se numa sala, durante 90 minutos, com a finalidade de “praticar” a criatividade à volta do tema do projeto escola vigente – reciclagem de eletrodomésticos.

Os grupos foram desafiados a escolher os eletrodomésticos que iriam tentar reciclar (um por grupo) e a imaginar em que é que iriam transformar o eletrodoméstico escolhido. Face ao sucesso das fases anteriores avançou-se para o planeamento da construção de objetos concretos, ilustrando, assim, a transformação da criatividade em inovação. Passados menos de dois meses, todos ficaram impressionados com o modo como se deu a concretização dos projetos, bem como com a capacidade de liderança e de planeamento da distribuição das tarefas manifestada pelas crianças, que estiveram ao nível do que normalmente se consegue com adultos.

Os resultados evidenciaram o trabalho colaborativo durante a realização do projeto, em que foram envolvidos outros alunos que não tinham participado na sessão, assim como pais, familiares e amigos, que ajudaram a resolver alguns problemas de execução concreta.

Palavras-Chave: Ensino criativo; aprendizagem criativa; ensino por projetos; método de resolução criativa de problemas; métodos com grupos grandes

Project teaching at preschool level: A creative problem-solving application**Abstract**

This article is part of the constructivist pedagogy of projects teaching, which mobilizes the students towards a common goal, letting them to gain awareness of their responsibilities and of the learning contents transfer to real situations. From the errors they will correct, the problems and obstacles they will surpass, new conceptual interactions and new mental models will emerge (Helle, Tynjälä & Olkimuora, 2006).

The method consisted of an adaptation of Sousa, Monteiro & Pellissier's (2015) method which includes the steps of Define the Objective, Define the Problem, Plan the Action, and the Action itself.

The project started with an invitation from the Lagoas Educational Center (Ponte de Lima) aiming to explain the meaning of creativity to children in elementary and kindergarten, for which purpose an illustration was chosen using the creative problem solving method. About 50 class delegates, previously distributed in seven groups, accompanied by teachers or trainees, gathered in a room for 90 minutes to "practice" creativity around the theme of the current school project - recycling of household appliances .

The groups were challenged to choose the appliances they would try to recycle (one per group) and to figure out in what it could be transformed into. As the previous phases were successful, we went forward with planning the construction of concrete objects, thus illustrating the transformation of creativity into innovation. Less than two months later, everyone was impressed with the way projects were implemented, as well as with the children's ability to lead and plan the tasks' distribution, very similar with adults achievements.

The results revealed the collaborative work ongoing during the project, also involving other students who did not participate in the session, as well as parents, family and friends, who helped solve some concrete execution problems.

Keywords: Creative teaching; creative learning; project learning; creative problem solving method; large group methods

Helle, L., Tynjälä, P. & Olkimuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education : Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.

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.

A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história

Pedro Duarte | Ana Isabel Moreira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Centro de investigação Transdisciplinar «Espaço, Cultura e Memória» (CITCEM)

Resumo:

Pese embora o currículo tenha ultrapassado as dinâmicas circunscritas à seleção, planificação e avaliação (Paraskeva, 2000), diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000) integram, ainda com destaque, o processo de planificação no âmbito das dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular. Porém, os mesmos reconhecem mudanças significativas no modo como esta prática é entendida, valorizando-se, atualmente, processos mais flexíveis, que atribuem menor importância a estruturas e objetivos rígidos e detalhados (Doll Jr., 1989).

O ato de planificar é não só importante para a prática pedagógica, em sentido estrito, como é um elemento indispensável ao desenvolvimento docente (Jalongo, Rieg, & Helterbran, 2007; Mutton, Hagger, & Burn, 2011), evidenciando-se, assim, a sua relevância aquando da formação inicial de professores. A este propósito, e subscrevendo Moreira, Duarte & Alves (2019 [no prelo]), emerge como pertinente uma reflexão abrangente sobre as atuais dinâmicas de formação de professores de Ciências Sociais.

Pela presente comunicação, propomo-nos a analisar exemplos de planificações desenhadas por futuros docentes de história do 3.º ciclo e do Ensino Secundário, no âmbito da prática educativa supervisionada vivenciada durante a profissionalização. Assim, selecionaram-se, aleatoriamente, três instituições públicas portuguesas de Ensino Superior, que incluem o mestrado profissionalizante para aqueles níveis de ensino na sua oferta formativa, recolhendo-se nos respetivos repositórios abertos seis planificações de aulas de história (duas por cada).

O principal objetivo deste trabalho de análise documental será conceptualizar as características das planificações consideradas, quer numa perspetiva subjacente à educação histórica preconizada para a contemporaneidade (Seixas, 2012; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018), quer nas dimensões curriculares mais amplas.

Mais do que meros conteúdos substantivos sob a forma de atividades tradicionais de transmissão unidirecional e de um recurso didático único, definidas quase minuto a minuto e para uma avaliação circunscrita ao (com)provar, a planificação de uma aula de história precisa de ser um 'objeto' prático e mobilizado, sobretudo, para o desenvolvimento de competências de pensamento histórico várias (Castillo, 2015), focadas na aprendizagem dos estudantes e não na *hiperdefinição* das ações docentes, como se de uma exigência burocrática se tratasse (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008).

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Currículo; Planificação; Educação histórica; Formação de professores*

Referências bibliográficas:

Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.

Castillo, J.D. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Doll Jr., W.E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253. doi:10.1080/0022027890210304.

Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Jalongo, M.R., Rieg, S.A. & Helderbran, V.R. (2007). *Planning for Learning: Collaborative Approaches to Lesson Design and Review*. New York: Teachers College, Columbia University.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.

Moreira, A.I., Duarte, P. & Alves, L.A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). *XXX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. [no prelo].

Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 399-416. doi:10.1080/13540602.2011.580516.

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Paraskeva, J.M. (2000). *A diâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA Editores.

Schmidt, M.A. & Urban, A.C. (2018). Afinal, o que é educação histórica?. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, v.1, n.º 1, 7-31.

Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48, 859-872.

Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª Ed.). Lisboa: ASA.

Negociações nas práticas curriculares coletivas: um estudo sobre os currículos praticados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

Maria Julia Carvalho de Melo | Lucinalva Andrade Ataide de Almeida | Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Resumo:

O presente trabalho que tem como objetivo analisar como o professor negocia e/ou disputa suas demandas com os outros membros da escola no processo de recriação de sua prática curricular, se preocupou em evidenciar os currículos que estão sendo cotidianamente praticados por professores nas escolas e que são interpelados pelas práticas de outros atores escolares. Assim, dialogamos com as contribuições de Fullan e Hargreaves (2001), Leite e Pinto (2016) para entendermos a constituição dos currículos praticados a partir das relações estabelecidas entre os membros da escola, discutindo as possibilidades de materialização de diferentes culturas colaborativas nas escolas. Para atingir nosso objetivo construímos o percurso teórico-metodológico baseados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000) buscando compreender como se corporificou o processo de ações articulatórias entre demandas de diferentes grupos que fixaram parcialmente os sentidos de práticas curriculares coletivas. Dessa forma, tivemos como procedimentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Caruaru, Pernambuco, Brasil, bem como a observação da prática curricular de uma dessas professoras. Em nossa análise, identificamos que as professoras participantes desta pesquisa recriaram suas práticas realizando ações de articulação com as demandas apresentadas pelas diferentes políticas contextuais, as quais apresentavam impedimentos para a constituição das práticas curriculares inscritas no trabalho colaborativo, entretanto evidenciamos que, apesar disso, as professoras encontraram brechas na estrutura para recriar suas práticas a partir da influência, negociação e disputa com as práticas de seus pares, na intenção de criar uma linguagem comum e de possibilitar o desenvolvimento de solidariedades profissionais. Isso significou dizer, que mesmo frente ao processo de homogeneização dos contextos escolares, as professoras forjaram suas práticas curriculares coletivas inscritas nas possibilidades de fuga, fabricação e invenção do novo e do diferente.

Palavras-chave: *Prática Curricular. Prática Coletiva. Práticas Articulatórias. Teoria do Discurso.*

Referências bibliográficas:

CORREIA, José A.; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Porto: Edições ASA, 2001.

FULLAN, Michael, & HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GONÇALVES, Crislainy de L.; ALMEIDA, Lucinalva A. A; MAGALHÃES, P. M. V. S.; MENDES, Solange A. O.; Especificidades da avaliação da aprendizagem: uma

análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1 . nº 1 . jan./jun 2016, pp.139-154.

GONÇALVES, Crislainy de L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras**: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2017.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda (org.). **Mudanças Curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005, pp. 15-32.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras** (BR), 6(2), 2006, pp. 67-81

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação** – PUCRS (BR), Porto Alegre, 33(3), 2010, pp. 198-204.

LEITE, Carlinda; PINTO, Carmem. O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. **Educação, Sociedade & Culturas** (ESC), nº 48, 2016, pp. 69-91.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 111-145.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

Inovação Pedagógica na Universidade do Porto: Prêmios de Excelência Pedagógica

Matheus Gonçalves de Salles

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP)

Resumo:

Este trabalho foi realizado no âmbito das Ciências da Educação e Ciências Sociais (Bruyne, Herman & Shoutheete, 1982: 20-29) (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 10-11) tem como objetivo apresentar algumas das práticas pedagógicas distinguidas pelos Prêmios de Excelência Pedagógica. O trabalho segue os fundamentos e práticas da investigação nos 4 polos: epistemológico, teórico, formológico e técnico (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 8) (Bruyne, Herman & Shoutheete, 1982: 35-36).

O trabalho é resultado de dois anos de pesquisa na Reitoria da UP, através da Bolsa de Investigação do Projeto Europeu PRINTeL A50/1083/C18, no âmbito da dissertação de mestrado na FPCEUP 2017/2019. É um trabalho de investigação científica (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 9) (Ladrière, 1982: 19) com entrevistas, estudos e análises transversais. O trabalho de investigação segue todos os critérios e fundamentações para a análise qualitativa (Amado, Crusoé & Vaz-Rebello, 2014: 73).

O trabalho é fundamentado em entrevistas semiestruturadas (Amado, 2014:270) (Quivy e Campenhoudt, 1998: 193) (Amado & Ferreira, 2014: 209-212) aos docentes distinguidos nos Prêmios de Excelência Pedagógica da UP. O trabalho tem como pertinência o modelo de entrevista de diagnóstico-caracterização (Amado & Ferreira, 2014: 211) e análise de conteúdo de estudo estrutural (Amado, Costa & Crusoé, 2014: 306).

O objetivo deste estudo é sistematizar as principais competências do docente inovador, definir o conceito de inovação pedagógica, analisar as reações dos alunos diante de novas metodologias de ensino-aprendizagem-avaliação, investigar as principais implicações e feitos colaterais na implementação da inovação pedagógica no ensino superior, e também identificar as motivações dos docentes na submissão aos Prêmios. O trabalho foi supervisionado pela Professora Dra. Elisabete Ferreira (FPCEUP) e Pró-Reitor para Inovação Pedagógica Professor Doutor João Veloso.

Foram realizadas entrevistas aos docentes premiados na primeira edição dos Prêmios (2015) levando em consideração a maturação das práticas e uma análise crítica mais fundamentada dos novos modelos educativos implementados nos últimos anos em alguns cursos oferecidos na UP.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica; Universidade do Porto; Prémios de Excelência Pedagógica; Ensino Superior.

Referências bibliográficas:

Amado, João (2014). Questionários abertos e “composições”. In João Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.19-270). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, Crusoé, Nilma, & Vaz-Rebello, Piedade (2014). Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.205-214). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Freire, Isabel (2014). Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.119-120). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2014). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.299-319). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bireaud, Annie (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Bruyne, Paul de, Herman, Jacques & Schoutheete, Marc (1982). [Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica](#). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

Correia, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

Cunha, Maria Isabel (2007). O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In Maria Isabel da Cunha (Org.), *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária* (pp.20-21). Campinas: Papyrus.

Esteves, Manuela (2008). *Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, volume 07.

Esteves, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.59-60). Porto: CIIE/Livpsic.

Estrela, Teresa (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.13). Porto: CIIE/Livpsic.

Enricone, Délcia (2007). A universidade e a aprendizagem da docência. In Maria Isabel da Cunha (Org.), *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária* (pp. 145-154). Campinas: Papyrus.

Gil, Antonio Carlos (2006). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Ladrière, Jean (1982). Prefacio. In Paul de Bruyne, Jacques Herman & Marc Schoutheete (Eds.), *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica* (pp.10-21). Rio de Janeiro: [Francisco Alves Editora](#).

Leite, Carlinda & Ramos, Kátia (2007). Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In Maria Isabel da Cunha (Org.), *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papyrus.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa e fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moreira, Pedro (2010). Pedagogia no ensino de alimentação humana. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIIE/Livpsic.]

Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Trindade, Rui (2010). O ensino superior como espaço de formação: Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.93-96). Porto: CIIE/Livpsic.

Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib & Cunha, Maria Isabel (2007). Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In Maria Isabel da Cunha (Org.), *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária* (pp.182-187). Campinas: Papyrus.

A educação escolar pública na região leste angolana: percepções de actores locais sobre a escolarização nas províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico.

Paulo Carlos Lopes¹ | João Carlos Caramelo¹ | Luís Antunes Correia Grosso²

¹Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

²Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo:

A nossa pesquisa procura, numa primeira fase, analisar o processo de construção da oferta de educação escolar pública na região leste angolana, no período entre 2008 a 2018 a partir de dados oficiais estatísticos do Ministério da Educação e, numa segunda fase, avaliar as percepções que aquele processo gera nos atores educativos locais a partir de opiniões manifestas em questionários aplicados a docentes e discentes de colégios e liceus e entrevistas realizadas a diretores de escolas e representantes do ministério da educação das três províncias que compõem a região leste angolana.

Os dados estatísticos oficiais parecem apontar para a existência de uma preocupação e vontade política em implementar e alargar o processo da educação escolar nos últimos dez anos, com uma evolução mais notória do processo no período de 2008 a 2014 e menos acentuada no período entre 2015 a 2018. A partir da análise destes dados destaca-se uma variação profunda na distribuição da oferta escolar - no que respeita a cobertura territorial da rede escolar-, criação de infraestruturas escolares, disponibilidade de material escolar e didático e colocação de corpo docente naquelas escolas.

A esta análise contrapõe-se a que resulta dos dados recolhidos pelos questionários e entrevistas. Nestes, os respondentes manifestam a permanência de insuficiências no processo de escolarização na região, respeitando a: material escolar (p. ex. material didático, carteiras, secretárias), infraestruturas disponíveis, (p. ex. salas de aulas, estado de conservação, higiene e limpeza dos edifícios existentes, inexistência de água canalizada, luz elétrica, vedação, bibliotecas, laboratórios); políticas de apoio à escolarização (p. ex. merenda escolar, transporte escolar); processos de ensino e aprendizagem naquele contexto (p. ex. baixo rácio de docentes habilitados). Os dados recolhidos parecem ainda indiciar uma percepção social positiva do valor da educação que tem conduzido a um aumento da procura, o que coloca pressão sobre as políticas estatais de investimento na expansão do sistema educativo.

Palavras-chave: Educação escolar; percepções da escolarização; atores educativos; docentes e discentes; Angola.

Referências bibliográficas:

- Alves, G. L. (2006). *A Produção da Escola Pública Contemporânea* (Vol. 4). Campinas - SP, Brasil: Autores Associados.
- Amado, J. (2014). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Celeti, F. R. (2012). *Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia*. *Revista Saber Acadêmico*, 13, 29-32. Acedido em 05 de Fevereiro, 2019, em https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=CELETI%2C+Filipe+Rangel+%282012%29.+Origem+da+educa%C3%A7%C3%A3o+obrigat%C3%B3ria%3A+um+olhar+sobre+a+Pr%C3%B3ssia.+Revista+Saber+Acad%C3%AAmico%2C+13%2C+29-32.+&btnG=
- Baptista, Dulce Maria T. (2012). O Debate Sobre o Uso de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa. In Martinelli, Maria Lúcia (org.), *Pesquisa Qualitativa: Um Instigante Desafio*. São Paulo: Veras Editora.
- Barroso, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coménio, J. A. (1996). *Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia, J. D. A., Lazarini, A. Q., Barbieri, A. F., & Mello, R. A. (2017). A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(21), 177-190. Retirado de 06 de Fevereiro, 2019, em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6341/5263>
- Lei, D. (nº 17/16, de 07 de Outubro de 2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola*. Assembleia da República de Angola – Luanda.
- Lima, L. C. (2006). Concepções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional, in *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, E. M. T. (2008). *As Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. Belo Horizonte, Brasil: Editora Argumentum.
- Roque, F. M. (2012). *A África, a NEPAD e o futuro*. Luanda: Texto Editores, Lda. - Angola.
- Stake, Robert E. (2013). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, L. (2007). *Angola: a Dimensão Ideológica da Educação, 1975-1992*. Luanda, Angola: Editora Nzila.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Angola, R. (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional – E. P.

As evidências na construção das políticas. O movimento da *evidence-based education policy* e as políticas curriculares em Portugal.**Elsa Estrela | Teresa Teixeira Lopo| António Teodoro**

CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento

Resumo:

O início formal do movimento que articula a política de educação à recolha de evidências científicas robustas, formalizada na designação política de educação baseada em evidências (evidence-based education policy), pode ser situado na década de 1970, em particular, a partir dos trabalhos de Rivlin (1971), Meltsner (1976) e Aaron (1978); impulso que se renova nos finais da década de 1990, abrangendo as políticas educativas e as práticas dos professores, com o contributo de vários autores (e.g., Davies, 1999, 2000; Davies, Nutley, & Smith, 1999, 2000; Hargreaves, 1996; Sebba, 2000; Slavin, 2002), que em comum assinalam à educação a tarefa de promover uma análise rigorosa das opções em termos de políticas e programas que seja capaz de fornecer inputs úteis aos decisores políticos (Head, 2015). De destacar, também, na formalização deste movimento, a influência dos trabalhos sobre a valorização do conhecimento e das competências como ativo estratégico (e.g., Teece, 1989; Winter, 1987), inspiradoras das análises comparadas entre a educação e outros setores económicos relativamente à produção, mediação e utilização do conhecimento e sobre os contributos da economia para essa análise (e.g., OECD, 2000).

Neste enquadramento, Davies (1999) definiu a educação baseada em evidências (evidence-based education) como aquela capaz de estabelecer evidências científicas através de práticas que atendam aos critérios de validade científica, elevada qualidade e relevância prática e em que, por conseguinte, os factos falam por si e a transição dos resultados da investigação para a política se apresenta como um processo linear (Rogers, 2003).

Nesta comunicação, propomo-nos, justamente, através da análise compreensiva de documentos legislativos e de política educativa, discutir o alcance do conceito de política de educação baseada em evidências ao nível das políticas curriculares em Portugal, centrando-nos nas políticas desenvolvidas pelos dois últimos governos constitucionais (2011-2019). Tal como em trabalho anterior (Teodoro & Estrela, 2010), pretendemos identificar as agendas construídas a partir das evidências e como condicionam e influenciam as políticas curriculares nacionais, entendidas enquanto um processo de bricolage que revela os valores, princípios e interesses dominantes numa determinada época.

Partimos da hipótese de que os governos que resultam de alianças entre conservadores e neoliberais são menos permeáveis às agendas que decorrem destes mecanismos de governança.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *evidência; políticas curriculares; regulação; governação***Referências bibliográficas:**

Aaron, H. J. (1978). *Politics and the professors: The great society in perspective*. Washington: Brookings.

- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Davies, P. (2000) The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 365–378.
- Davies, H. T., Nutley, S. M., & Smith, P. C. (1999). “What works”? The role of evidence in public sector policy and practice. *Public Money and Management*, (19)1, 3-5.
- Davies, H. T., Nutley, S. M., & Smith, P. C. (Eds.). (2000). “What works”? *Evidence-based policy and practice in public services*. Bristol: The Policy Press.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Head, B. W. (2015). Toward more “evidence-informed” policy making? *Public Administration Review*, 76(3), 472–484.
- Kuznets, S. (1966). *Modern economic growth*. New Haven: Yale University Press.
- Meltsner, A. J. (1976). *Policy analysts in the bureaucracy*. Berkeley: University of California Press.
- OECD. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD Publishing.
- Rivlin, A. M. (1971). *Systematic thinking for social action*. Washington: Brookings Institution.
- Rogers, B. (2003). Educational research for professional practice: More than providing evidence for doing ‘x rather than y’ or finding the ‘size of the effect of A on B’. *The Australian Educational Researcher*, 30(2), 65-87.
- Sebba, J. (2000). Education: Using research evidence to reshape practice. *Public Money and Management*, 20(4), 8-10.
- Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Teece, D. J. (1989). Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets. *California Management Review*, 40(3), 55-79.
- Teodoro, A. & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): Global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 5, 621-647.
- Winter, S. (1987). Knowledge and competence as strategic assets. In D. Teece, (Ed.), *The competitive challenge: Strategies for industrial innovation and renewal* (pp. 159-184). New York: Harper & Row, Ballinger Division.

A autonomia e flexibilidade curricular: perspectivas dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Juliana Ferreira | Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Resumo:

O conceito de currículo tem sido amplamente estudado, reconhecendo-se a dificuldade em evidenciar uma definição de consenso amplo. Os estudos curriculares, iniciados no século passado, com Bobbitt (1918) como um dos seus autores pioneiras, vinculam o currículo à predefinição dos conteúdos e, por vezes, dos métodos a desenvolver em contexto escolar, numa lógica que Pinar (2004) tem denominado de currículo à prova de professor. Porém, após a década de 1970, com autores como Senhouse (1978), Huebner (1967) e Schwab (1969), os estudos curriculares evidenciaram maior preocupação com a sua dimensão prática o que, por inerência, possibilita a reflexão e discussão sobre conceitos como autonomia, flexibilização ou, recorrendo à proposta de Leite, territorialização curricular.

Tendo em consideração o apresentado, o presente estudo tem como objetivo compreender de que modo os docentes definem e autonomia e flexibilidade (considerando as indicações normativas explicitadas no Decreto-Lei 55/2018) curricular, e de que forma perspetivam esses conceitos, considerando a sua relação com o quotidiano escolar e com a prática educativa.

Para tal, foram recolhidos dados, através de um inquérito por questionário — disponibilizado online e respondido, voluntariamente, por 40 docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, das diferentes áreas disciplinares — que indicia que os professores, deste nível, de ensino conceptualizam os conceitos de modo indiferenciado, reconhecendo a sua importância nas realidades escolares, mas considerando não existirem as condições administrativas e materiais necessárias para o desenvolver.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Autonomia; Currículo; Docência; Flexibilidade*

Referências bibliográficas:

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory Into Practice*, VI(4), 172-179. doi:10.1080/00405846609542083

Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico—problemas, oportunidades e desafios. Em J. M. Alves, *A reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 29-38). Porto: ASA.

Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1084049>

Stenhouse, L. (1978). *An Introduction to Currículum Research and development*. Londres: Heinemann.

Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira

Rodrigo Matos de Souza | Twila Lazarini | Mateus Gomes-Moreira | Paulo Marinho

PPGE-UFAL/CIIIE-FPCEUP

Resumo:

A Educação de Jovens e Adultos brasileira parece ter encontrado ao longo de sua história uma representação estável para seu sujeito-educando: a do adulto em busca de alfabetização. O que faz com que por vezes o campo confunda-se com o tema da alfabetização, e no senso comum educacional sejam tratados como sinônimos. Apesar desse estável senso comum, o perfil da EJA vem mudando significativamente, juvenilizando-se, e acolhendo outros grupos identitários que confrontam a representação mais frequentemente utilizada para se referir aos sujeitos dessa modalidade educativa. O último desafio a esta representação parece ser a inscrição dos sujeitos migrantes na modalidade educativa. Na última década o Brasil tem se transformado em destino de migrantes de várias partes do mundo, se o fenômeno ainda não chama a atenção como na recente migração subsaariana e síria à Europa, diz mais sobre o caráter aberto às migrações irregulares por nossas fronteiras, do que sobre a quantidade de pessoas, pois remonta aos milhares todos os anos. Este estudo tem como objetivo apresentar levantamento, sistematização e categorização do processo de apropriação desenvolvido pela pesquisa em educação sobre o fenômeno migrante, com recorte específico na Educação de Jovens e Adultos, seus contornos e vazios. Utiliza como base teórico-metodológica os estudos de Apropriação, que buscam entender o processo de consumo conceitual que determinada formulação passa em sua inscrição num determinado campo de estudo, região ou país. Do ponto de vista teórico adentraremos as diferentes tradições dos estudos de migração, em especial os conceitos de migração sul-sul, migração irregular, fluxos migratórios e fronteira, bem como os esforços pós-coloniais no sentido de tentar compreender como nossas pesquisas tentam informar e debater a presença do migrante em nosso sistema educacional. Concluiremos propondo, num exercício quase conjectural, algumas categorias que auxiliem o campo na tentativa de compreender melhor a temática recém-inscrita na pesquisa educacional nacional..

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): migração; educação de jovens e adultos; política; refugiados; Brasil

A cultura escolar e os jovens da EJA: desafios para a prática docente**Marinaide Freitas | Paulo Marinho**

PPGE-Universidade Federal de Alagoas | PPGE-UFAL/CIIE-FPCEUP

Resumo:

Os estudos sobre as culturas organizacionais têm vindo a assumir-se como temática relevante para a análise das organizações no geral, tendo trazido para o centro das discussões um quadro epistemológico que corrobora com a pertinência dos entrecruzamentos da cultura que se (re)constrói e desenvolve no cotidiano das mesmas.

Neste âmbito, considera-se a temática especialmente pertinente no contexto educativo contemporâneo, na medida em que oferece um (re)pensar da escola como uma organização que se constitui como cultura, onde se reconhece que as gramáticas e as formas, que aí se forjam geram efeitos nos seus agentes (MARINHO; FREITAS, 2018a), neste caso específico, nos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos cenários de ação. Cenários esses, que se caracterizam ainda por muitos percursos de vida de jovens marcados por exclusões de várias ordens e em que o processo educacional parece estar ainda longe de responder a um acesso à melhoria das aprendizagens e com isso a uma maior justiça social.

É no quadro desta problemática da cultura escolar imiscuída nas experiências dos jovens na Educação de Jovens e Adultos, que se realizou o estudo que teve como objetivos - identificar e caracterizar os cenários culturais emergentes na cultura escolar dos jovens da EJA e os desafios que estes apresentam para a prática docente. O estudo teve por base um estudo de casos múltiplos (Stake, 2006) e assumiu uma orientação do tipo qualitativo (Bogdan; Biklen, 2007), que se realizou em 3 escolas de uma rede municipal de ensino do Estado de Alagoas, Brasil. Fundamentou-se em estudiosos como: Torres (2000, 2004, 2008), Oliveira (2005), Leite, (2005), Marinho (2008), Marinho e Freitas, 2018a, 2018b), entre outros.

Os dados foram recolhidos por meio de 3 grupos focais constituídos por jovens da EJA e observação dos contextos, sendo estes analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008). Os resultados dessa investigação e que se apresentam nesta comunicação, entre outros, apontaram como cenários vivenciais dos jovens da EJA, lutas de Interesses, conflitos e poder na cultura e clima escolar – caracterizados por indisciplina, cultura do “medo” e pela relação afetiva e motivacional –, colocando os desafios da prática docente em cenários de várias ordens de ação.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Cultura escolar; Jovens; EJA; Ação docente;

Referências bibliográficas:

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

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 5th Edition, Boston: Allyn & Bacon.

Leite, Sérgio (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo:, Casa do Psicólogo.

Marinho, P. & Freitas, M. (2018a). A (re)produção da cultura docente na cultura escolar: categorias êmicas-éticas na compreensão das ações cotidianas de professores. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.24 - Ahead of print, p.582-602.

Marinho, P. & Freitas, M. (2018b). *Educação e cultura escolar: Focus contemporâneos*. AL: EDUFAL.

Marinho, Paulo. *Portfólio – um caminho didático*. Recife: Edições Bagaço. 2008.

Oliveira, Greice Kelly (2005). *Afetividade e prática pedagógica: Uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física*. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo.

Stake, R. E. *Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guilford Press, 2006.

Torres, L. Liceu da Póvoa de Varzim: da fundação à revolução. *Boletim Cultural da Póvoa de Varzim*, Vol. XXXV, 5-71, 2000.

Torres, L. *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. 2004.

Torres, L. A (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, nº. 1, 59-81.

A “NOVA” GESTÃO FLEXÍVEL COMO POLÍTICA CURRICULAR: entre a insularidade e a hibridez curriculares

Henrique Manuel Perira Ramalho

Escola Superior de educação – Instituto Politécnico de Viseu

Resumo:

Com o objetivo de discutir o atual quadro legislativo que vem retomar a agenda da gestão flexível do currículo (despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho), interessamos nas interseções estabelecidas entre a conceção de uma sociologia do conhecimento educacional (Young, 2010), que analisa a relação entre a sua (re)centralização em versão de conhecimento oficial (Apple, 1997) de feição internalista e vocacional e a versão localista e externalista, configurando-se como uma “nova” gestão flexível inserida no plano da hibridez curricular (Young, 2010). Num segundo objetivo, é retomada a problemática da autonomia curricular das escolas para ressituar o conceito de autonomia (Almeida, 2011), visando a desconstrução dos sentidos que lhe são oficialmente atribuídos. Problematiza-se, ainda nessa linha de análise, o alegado papel subsidiário do Ministério da Educação face ao trabalho das escolas, tomando-o como um argumento de inversão do real sentido que, a partir de 2018, tem vindo a ser dado aos processos da decisão curricular. Concretiza-se um exercício analítico-interpretativo no sentido de perspetivar a atual política educativa e curricular emanada do decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, segundo o pressuposto de uma orientação política que se centra “nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”, a propósito da abordagem que fazemos à “nova” gestão flexível, circunstanciada no conceito teórico de hibridez curricular. Metodologicamente, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática (Bardin, 2011) ao corpus legislativo em estudo. No quadro dos resultados, aventamos orientações contraditórias nos diferentes pontos da nossa análise: i) os sentidos e significados com que a autonomia curricular surge instituída em sede de discurso oficial (e.g. decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho) tendem a ser descoincidentes e, até contraditórios, com o significado concetual de que nos acercamos aquando do nosso referencial teórico; ii) decorrente da anterior ilação, percebe-se que a agenda da flexibilidade curricular tende a surgir como um instrumento autogestionário de um planeamento curricular de feição centralista, ainda que matizado por nuances externalistas que, per se, não contrariam o domínio, já clássico entre nós, da orientação top-down da decisão curricular.

Palavras-chave: políticas educativas e curriculares; autonomia; “nova” gestão flexível do currículo; insularidade curricular; hibridez curricular.

Referências bibliográficas:

- Almeida, A. J. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), pp. 1-9.
- Apple, M. (1997). *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. S. Paulo: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Ed.

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 49-83.
- Barroso, J. & Afonso, N. (orgs.) (2011). *Políticas educativas – mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Cabral, M. & Bessa, A. (2014). Sobre autonomia das escolas públicas. *E-Pública – Revista Eletrónica de Direito Público*, 1(2), pp. 98-114. Disponível em: <https://www.e-publica.pt/volumes/v1n2/pdf/Vol.1-N%C2%BA2-Art.04.pdf>
- Carvalho, J.; Silva, S. & Delboni, T. (2018). CURRÍCULOS COMO CORPOS COLETIVOS. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), pp. 801-818. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho. Diário da República 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, pp. 2928- 2943. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.
- Despacho nº 5908/2017, de 05 de julho. Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017, pp. 13881- 13890. Define o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica.
- Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, Diário da República, 2.ª série — N.º 143 — 26 de julho de 2017, p. 15484. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Miguel Leão.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia : revista da Faculdade de Letras*, (19), pp. 227-253. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11727>
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Consulta pública – Currículo dos Ensinos Básico e Secundário. Documento Síntese. Revisão do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho*. 2018. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=66de6ec5-0ce9-45e8-b05c-158ab2e10f81>
- Santos, A. & Leite, C. (2018). POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), pp. 836-856. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-leite.pdf>
- Santos, G.; Moreira, S. & Gandin, L. (2018). DESAFIOS DO TRABALHO ESCOLAR E DO CURRÍCULO NA ESCOLA PÚBLICA: interfaces com o efeito do território periférico. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), pp. 760-784. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-moreira-gandin.pdf>
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: Uma análise documental.

Isamar Gonçalo de Sousa Ribeiro | Lídia Ribeiro Dos Santos | Liliâne Campos Machado

Universidade de Brasília

Resumo:

Trata-se de uma análise curricular do caderno introdutório denominado Pressupostos Teóricos do Currículo Oficial da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal denominado “Currículo em Movimento”. O interesse pelo estudo se deu quando fizemos uma leitura parcial do documento e nos chamou a atenção o fato de estar dito no documentos que ele assumia uma perspectiva crítica e pós-crítica de currículo, frente a essa afirmação resolvemos fazer a leitura do caderno introdutório na sua totalidade e a partir dessa tentar elencar os elementos que caracterizam cada uma das teorias curriculares. Objetivamos com essa análise problematizar as questões curriculares apresentadas no referido caderno, com foco nos pressupostos teóricos, bem como nas teorias de currículo que sustentam a proposta curricular. Por se tratar de uma pesquisa na área educacional, optamos por adotar uma perspectiva qualitativa, entendendo, como afirmam Martins (2000), o enfoque “qualitativo” insere-se na complexidade das Ciências Humanas, por fundamentar-se no modo de ser do homem. Gamboa (2007) argumenta que é nas diferentes formas de abordar a realidade educativa que estão explícitos diferentes pressupostos que necessitam ser desvelados, que, nesse contexto, os “estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância”. (GAMBOA, 2007, p.24). Assim, a metodologia combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e análise documental da proposta oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Os autores que fundamentaram a análise são: Silva (2011), Santomé (1998), Alarcão (2001), Bernstein (1977), Farias (2006) e documentos oficiais diversos. Entre os achados destacamos a não compatibilidade do documento com a teoria Pós crítica e apresentação do Eixo transversal da Sustentabilidade como inovação pedagógica.

Palavras-chave: Currículo em Movimento; Análise documental; Teorias de Currículo

Referências bibliográficas:

ALARCÃO, I. **Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão.** In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control. v. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.** Madrid: Akal, 1977.

BRASÍLIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos.** Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acessado em 20/11/2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R., **É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária: Educação Integral.** São Paulo: CENPEC, n. 2, 2006.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, Universitária / SEBRAE. 2004. 151 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M.da S.; **Progressão continuada: equívocos e possibilidades.** Brasília: 2012.

Prática educativa – desenvolvendo experiências através de visita técnica

José Mário de Lima Freire | Vanessa Conceição Alves dos Santos | Fabiane Veras Klein de Aquino

Instituto Federal de Pernambuco

Resumo:

O aumento de cursos técnicos profissionalizantes no Brasil vem sendo uma resposta às políticas educativas e a uma necessidade do mercado. Essa realidade também vivida em Pernambuco, com a expansão do Porto de Suape e as vantagens fiscais oferecidas pelo Governo estadual. Várias empresas se instalaram na região e tiveram grande dificuldade para contratar funcionários qualificados na localidade. Este estudo tem o objetivo de analisar como as competências curriculares do curso técnico de logística, oferecido pelo Instituto Federal de Pernambuco - Campus Cabo de Santo Agostinho, estão sendo desenvolvidas e iremos analisar a visita técnica a empresas como prática educativa, onde o professor, após trabalhar determinado conteúdo com os estudantes, busca ver in loco as teorias apresentadas. A visita técnica, como prática educativa, é composta por três momentos: pré visita técnica, visita técnica e pós visita técnica. Com o agendamento da visita técnica inicia-se a pré visita técnica, onde o aluno é orientado a realizar uma pesquisa sobre a empresa visitada, buscando o maior número de informações. O segundo momento é a visita técnica propriamente dita, onde o grupo é recepcionado e ouve uma explicação sobre a estrutura da empresa. Logo após a apresentação, é feita uma visita em cada setor, onde os funcionários apresentam suas atividades e os alunos interagem com perguntas e comentários, conhecendo a prática de todo o conteúdo que foi apresentado. A terceira e última fase, pós visita técnica, tem a finalidade de fazer as últimas orientações, percebendo o conhecimento adquirido e esclarecendo novas dúvidas. Podemos citar como resultado, o ganho no aprendizado dos alunos, pois retornam críticos em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula. *In loco*, os alunos percebem a aplicabilidade dos conceitos ensinados e conseguem expressar com domínio o aprendizado, por terem “experimentado” a dinâmica empresarial; conhecem as relações entre as diversas áreas e conseguem perceber a dependência entre os diversos setores. Além de motivar todo o grupo, a visita técnica abre possibilidades que muitos nunca poderiam imaginar alcançar, pelo simples fato de não terem acesso a esse tipo de ambiente empresarial e passam a conhecer histórias de colaboradores que são muito parecidas com as suas.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): educação técnica, relação com os saberes, visita técnica.

Referências bibliográficas:

- CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 5. ed. São paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Lucília; OLIVEIRA, Luiz Fabiano M. *Visitas técnicas e desenvolvimento de habilidades profissionais em curso superiores de tecnologia*. In: CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2. Editora UFMG: Belo Horizonte, p57-72, 2013.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed.
São paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004
VELOSO, Marcelo. *Visita técnica: uma investigação acadêmica*. Goiânia: Kelps,
2000

Diálogos entre discurso e tradução na construção de sentidos sobre as práticas curriculares

Maria Angélica da Silva¹ | Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida¹ | Crislainy de Lira Gonçalves²

¹Universidade Federal de Alagoas – A.C. Simões

²Universidade Federal de Pernambuco - CAA

Resumo:

A prática docente inscreve-se em um campo de negociações discursivas, no qual sempre estão em disputa sentidos sobre o que é o currículo e as traduções desses sentidos nas práticas curriculares. Nessa direção, os conceitos de discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) e tradução (DERRIDA, 2006) vestem a problematização curricular ao considerarem a possibilidade e a impossibilidade do sentido de currículo e, por conseguinte, da prática curricular. Pois, preveem um dinamismo que põe em funcionamento a tradição curricular, mas que ao estabelecer relações dialógicas e articulatórias com os contextos em que se inscrevem, corporifica a provisoriedade dos sentidos, denunciando a fantasia do controle político-epistemológico sobre as práticas curriculares. Na trilha desta problemática, buscamos analisar os diálogos tecidos entre o Discurso e a Tradução na compreensão dos sentidos de práticas curriculares nas produções científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho Currículo, entre os anos de 2008 e 2017. A partir destas produções científicas, destacamos, nos discursos, enunciados que traduzam sentidos de currículo e de práticas curriculares docentes (LACLAU; MOUFFE, 2000). Para tanto, as produções foram analisadas a partir das singularidades e recorrências dos enunciados, mas também foram articuladas aos discursos científicos de autores (as) que dialogam estreitamente com os campos do currículo e da prática curricular, tais como Frangella (2008), Lopes (2015), Lopes, Cunha e Costa (2013). Sendo assim, depreendeu-se que as tentativas de apagamento das diferenças e das múltiplas possibilidades curriculares tornam-se objeto de análise das atuais pesquisas em educação no campo curricular. Debruçadas sobre e com as práticas, destaca-se o interesse em compreender as dinâmicas de produção curricular e os processos de validação e/ou invisibilização destas práticas curriculares em detrimento de referenciais ditos tradicionais e originais. Tais movimentos tem nos levado a alinhar as perspectivas teórico-metodológicas do discurso e da tradução para a compreensão das práticas curriculares, frente a sentidos que revelam a inventividade da prática docente, ressaltando o caráter contingencial, articulatório e indecível que se tecem mediante diálogos entorno teorias-práticas que buscam traduzir projetos de sociedade e de educação no contexto das práticas curriculares.

Palavras-chave: Discurso; Tradução; Sentidos; Práticas Curriculares.

Referências bibliográficas:

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – Perspectivas de análise em questão**. UERJ. 31^a ANPEd. 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 111-145.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

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.

Práticas Discursivas no Processo de Centralização das Políticas Curriculares No Brasil

Veronica Borges / Viviane Cunha / Clarissa Bastos Craveiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Federal Fluminense

Resumo:

Reunimos reflexões produzidas por diferentes autores em torno das políticas de centralização curricular no contexto brasileiro com o objetivo de relacioná-las com o contexto europeu, a partir de uma perspectiva discursiva. Concentramo-nos na atual política brasileira nomeada Base Curricular Nacional Comum (BNCC), vigente para todo Ensino Fundamental, desde 2017.

No Brasil, a necessidade de uma base comum para o currículo vem sendo discutida pelo Ministério da Educação (MEC) desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998.

A BNCC defende a seleção de conteúdos mínimos e avaliação centralizada dos resultados e tem como tônica do seu discurso a equidade, buscando promover o *direito de acesso e desenvolvimento da aprendizagem* para todos os alunos.

Essa política de caráter normativo, aprofunda a disputa por uma educação de qualidade. Consideramos que essa política tende a definir previamente qual é o projeto de educação pretendido e conseqüentemente, projetar modelos idealizados e universalizantes de uma política curricular.

A contribuição desse texto está em apresentar propostas que buscam analisar a política curricular em um enfoque pós-fundacional e pós-estrutural.

Partimos das apropriações da Teoria do Discurso (TD) no campo do currículo no contexto brasileiro com o objetivo de destacar o potencial dessa teoria na reativação das práticas discursivas e valorização da complexidade da política curricular.

Nos propomos a pensar nas condições discursivas da BNCC; nos principais discursos se articulam na construção da BNCC e no caráter normativo da produção das políticas de centralização curricular.

Consideramos que tais discursos são contingentes e contextualizados nos processos de construção das políticas curriculares. Operam com dimensões antagônicas no jogo político em que a BNCC participa e podem ocorrer em outros contextos de produção curricular. Defendemos a desconstrução das representações sedimentadas provisoriamente e contingencialmente apresentadas como discurso hegemônico de política curricular.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de darmos visibilidade à outras formas de pensar o currículo. Destacamos, a condição política

radical que se apresenta no processo de produção curricular e colocam em suspeição as políticas de centralização curricular.

Palavras-chave: Teoria do Discurso; Política Curricular; Centralização.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Teoria do Discurso; Política Curricular; Centralização.

Referências bibliográficas:

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues; LOPES, Alice Casimiro Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 23-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>.

[CRAVEIRO, Clarissa B.](#); RIBEIRO, W. G. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? Linhas críticas (online), v. 23, p. 51-69, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos* 22(1):7-15, janeiro-março 2018 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.221.0.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*. London/New York: Routledge, 2007.

JANZEN, Melanie D. *The aporia of undecidability and the responsibility of teacher*, Canada, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876.

_____. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista|Belo Horizonte*, v.32, n.02, p. 45-67, Abril-Junho 2016.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/ na cultura da testagem. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.2, n.3, p.2043-2063, out./dez., 2014.

MOUFFE, Chantal. *Democracia, Cidadania e a Questão do Pluralismo*. Política & Sociedade, n. 03, p. 11-26, out. 2003.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____ ; BORGES, Verônica . Currículo, conhecimento e interpretação. Currículo sem fronteiras, v. 3, p. 555-573-573, 2017.

Currículo, autonomia na aprendizagem e carga de trabalho de estudantes de engenharia

Marina Duarte¹ | Carlinda Leite² | Ana Mouraz³

¹Instituto Superior de Engenharia do Porto

²Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

³Universidade Aberta; Centro de Investigação e Intervenção Educativas/FPCEUP

Resumo: A importância da autonomia do aprendente como condição para uma aprendizagem eficaz e base para a mudança do paradigma educativo (Boud, 1988; Crabbe, 1999; Little, 1999; Littlewood, 1996; Rué, 2009), tem sido reforçada pela constatação de que a transferência de foco preconizada pelo Processo de Bolonha, do ensino para a aprendizagem está longe de estar concretizada de uma forma alargada e sistemática (European Ministerial Conference, 2018; Lopes & Menezes, 2016; Veiga & Amaral, 2010). Por outro lado, em termos da carga de trabalho do estudante, e considerando as cargas horárias médias atuais dos cursos de 1º ciclo (Hauschildt, Vögtle, & Gwosć, 2018), verifica-se que a maior parte da aprendizagem deve ocorrer no tempo de trabalho autónomo, esperando-se que o currículo, as suas unidades e atividades o suportem adequadamente. Tendo estas ideias por referência, foi realizado um estudo que averiguou se os padrões de variação da autonomia na aprendizagem e da carga de trabalho podem ser relacionados com a estrutura e o plano curriculares, e identificou pontos críticos que se podem constituir como oportunidades de melhoria. Recorreu-se a uma metodologia mista, com a aplicação, a uma amostra de 425 estudantes de engenharia, do questionário QSE (dados sociodemográficos, escolares e académicos), do questionário QCT (tempo dedicado às atividades de aprendizagem), e do instrumento PRO-SDLS (Stockdale & Brockett, 2011), para dados sobre a perceção dos participantes quanto à sua autodireção na aprendizagem, usada como indicador da autonomia na aprendizagem, e se entrevistaram 10 participantes da amostra do estudo selecionados de modo a abranger graus de autonomia na aprendizagem e desempenho académico distintos. Os resultados indicam que progressão no ciclo de estudos coloca aos estudantes desafios e exigências decorrentes diretamente da estrutura curricular, que são importantes para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Contudo, a ausência de atividades de trabalho autónomo regulares e sistemáticas tem um impacto negativo na carga de trabalho autónomo dos participantes que se faz refletir em subcarga e sobrecarga, tornando pouco efetivo o tempo que estes estudantes dedicam ao estudo e motivando a perceção de que estudar mais não tem um efeito positivo nas classificações.

Palavras-chave: *currículo; autonomia na aprendizagem; carga de trabalho; ensino superior*

Referências bibliográficas:

- Boud, D. (1988). Introduction to the second edition. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (pp. 7–16). London: Kogan Page.
- Crabbe, D. (1999). Defining the field. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (pp. 3–9). Frankfurt: Peter Lang.

- European Ministerial Conference. (2018). *Paris Communiqué*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- Hauschildt, K., Vögtle, E. M., & Gwosć, C. (2018). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 2016–2018: Synopsis of indicators*. (German Centre for Higher Education Research and Science Studies, Ed.). Bielefeld. Retrieved from http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf
- Little, D. (1999). Learner Autonomy is more than a Western Cultural Construct. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 11–18). Frankfurt: Peter Lang.
- Littlewood, W. (1996). 'Autonomy': An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435.
- Lopes, H., & Menezes, I. (2016). Transição para o processo de bolonha: Significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 93–125. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10216/102349>
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo En Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Stockdale, S. L., & Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161–180. <http://doi.org/10.1177/0741713610380447>
- Veiga, A., & Amaral, A. (2010). Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha. *História: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 1, 29–40. Retrieved from <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3101>

A prevenção da Violência de Género como parte integrante do Currículo Educativo

Maria José Magalhães | Ana Margarida Teixeira | Ana Guerreiro | Cátia Pontedeira | Ana Teresa Dias | Camila Iglesias

FPCEUP | UMAR | UMAR/FDUP/ISMAI | UMAR/FDUP

Resumo:

A violência de género é considerada um problema de saúde pública e tem graves repercussões para a sociedade e, particularmente, para as vítimas. Esse tipo de violência tem por base uma educação que se define pela atribuição de papéis sociais estereotipados que diferenciam homens e mulheres (Barry & Barry, 1976). O combate deste fenómeno só é possível através de espaços e momentos na escola que permitam o envolvimento das crianças e dos/as jovens na sua própria mudança, assegurando o respeito pela diversidade para que a aprendizagem seja efetuada no sentido em que a/o estudante fique sensibilizado/a sobre as temáticas (Dias, 2015).

De forma a efetivar este trabalho, é premente que se dê atenção à inclusão da promoção dos Direitos Humanos, Cidadania e Igualdade e prevenção da violência de género nos estudos curriculares, assunto que está a começar a ser objeto de investigação (Bergsgaard, 1997). Alguns/mas autores/as, aliás, têm apontado o papel da educação escolar como mecanismo emancipatório na medida em que a educação escolar pode libertar grupos sociais oprimidos (Sala, 2012; Ledwith, 2007).

No seguimento do trabalho que a UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta tem vindo a realizar desde 2004, com a aplicação de um programa de prevenção primária em contexto escolar, pretende-se refletir sobre a estratégia pedagógica utilizada, a qual fundamenta-se essencialmente no protagonismo dos/as estudantes. Este modelo de intervenção visa produzir mudanças sociais, através do método investigação-ação em conjunto com uma filosofia feminista e pedagogia freireana, (Magalhães, Canotilho & Brasil, 2007; Magalhães, Teixeira, Dias, Cordeiro, Silva e Mendes, 2017). Como recursos para uma reflexão sobre a atribuição social de papéis de género, são usadas expressões artísticas e ferramentas ativas como dramatização, desenhos, artes e ofícios, desenhos animados, livros, canções, filmes, poesia, jogos educativos; (Magalhães et al., 2007).

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Currículo; prevenção; cidadania; direitos humanos; género*

Referências bibliográficas:

Barry, Robert & Barry, Ann (1976). Stereotyping of Sex Roles in Preschool Kindergarten Children, *Psychological Reports*, 1(38), 948-950.

Bergsgaard, Michael (1997). Gender Issues in the Implementation and Evaluation of a Violence-Prevention Curriculum, *Canadian Journal of Education*, 22 (1), 33-45.

Dias, Ana Teresa Duarte (2015). Rapazes e Raparigas podem fazer as mesmas coisas e terem os mesmos gostos: A Importância da Prevenção Primária da Violência em Crianças dos 5 aos 11 anos. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

Magalhães, Maria José, Canotilho, Ana Paula & Brasil, Elisabete (2007). *Gostar de Mim, Gostar de Ti. Aprender a Prevenir a Violência de Género*. Porto: Edições UMAR.

Ledwith, Margaret (2007). On Being Critical: Uniting Theory and Practice through Emancipatory Action Research, *Educational Action Research*, 4(15), 597- 611.

Magalhães, Maria José; Teixeira, Ana Margarida; Dias, Ana Teresa; Cordeiro, Joana; Silva, Micaela & Mendes, Tatiana (2017). *Prevenir a Violência, Construir a Igualdade*. Porto: Edições UMAR.

Sala, Mauro (2010). Alienação e Emancipação na Transmissão do Conhecimento Escolar: Um Esboço Preliminar. In Martins, Lúcia Márcia & Duarte, Newton (orgs.) *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online], São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 83-97.

A aprendizagem cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças

Inês Dias / Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Resumo:

O estudo que se apresenta tem como finalidade entender a relação entre a aprendizagem cooperativa e a cidadania da criança numa escola que se pretende cada vez mais inclusiva. O mesmo resulta de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico que decorreu de setembro de 2017 a junho de 2019 em duas instituições educativas: um jardim de infância e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), situados na zona do Porto. O modo como as crianças interagem com o outro, exercem a sua cidadania, e são ou não, capazes de trabalhar cooperativamente são problemáticas centrais nesta pesquisa. Entendemos que a aprendizagem cooperativa traz muitos benefícios às crianças e deve ser experienciada desde muito cedo. Numa escola que se deseja cada vez mais inclusiva compete ao educador de infância ou professor proporcionar situações em que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais, aprendam a cooperar com os outros, sabendo aceitar as diferenças e a diversidade dos seus pares. Desta forma, as crianças estarão a desenvolver a sua cidadania e a contribuir para uma escola mais inclusiva.

Este estudo empírico foi desenvolvido com vista os seguintes objetivos: identificar as vantagens do trabalho cooperativo para uma Escola inclusiva e perceber de que forma o trabalho cooperativo contribui para o exercício da cidadania das crianças. Recorremos à investigação-ação e mobilizamos as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: registos de observação, e de atividades significativas; grelhas de avaliação das crianças; entrevista semiestruturada e a avaliação de projeto lúdicos. Os sujeitos em estudo foram um grupo de crianças com 3/4/5 anos de um Jardim de infância e uma turma do 1º CEB. Os dados já recolhidos, revelam um impacto muito positivo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de várias competências das crianças, tanto a nível da formação pessoal como social, designadamente, evidenciam uma maior motivação, entusiasmo, empenho e ajuda nos momentos de trabalho cooperativo, bem como, demonstram a aquisição de skills sociais (poder argumentativo/espírito crítico) e skills de cooperação (aceitação da opinião do outro, saber ouvir e partilhar).

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Escola Inclusiva; Cidadania da Criança;

Políticas Internacionais: que influências na agenda para a formação superior em saúde no Brasil?

Andréa Echeverria¹ | Preciosa Fernandes²

¹Faculdade Pernambucana de Saúde

²Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

Esta comunicação tem como objetivos: compreender influências de políticas globais nos programas e currículos locais para formação profissional de saúde no Brasil e suas consequências para as faculdades e no perfil profissional de saúde. Do ponto de vista metodológico analisam-se relatórios provindos do BM, UNESCO e OCDE publicados entre os anos de 2000 e 2018 e orientações para a formação a nível superior. Os relatórios analisados contemplam orientações para uma formação sintonizada com o mercado de trabalho e a empregabilidade, alinhada as políticas neoliberais, assim como para a formação do profissional de saúde compatível com as demandas globais de um perfil voltado para a atenção integral das pessoas, famílias, grupos sociais e comunidades e a necessidade de aproximação entre serviços de saúde, o contexto local e as instâncias formadoras de profissionais de nível superior. As estratégias e orientação dos relatórios internacionais, ao levar em conta os contextos de influência, o contexto de texto e o contexto de prática (Ball, 2014), apontam para a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho, assim como para uma formação que propicie um perfil generalista do profissional de saúde e que ao mesmo tempo esta formação possa estar atrelada a responsabilidade social e ambiental, ao acesso, a equidade e a qualidade do ensino superior.

Palavras-chave: políticas globais; ensino superior; formação; profissional em saúde; currículo.

Referências bibliográficas:

- Ball, Stephen J. (2014) Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG;
- GENTILI, P. (2001) A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.
- MOTA JÚNIOR, William Pessoa da (2016). O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira, no
- MACEDO, Elizabeth (2006) *Currículo: Política, Cultura e Poder*, in Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2.p.p.98 – 113, jul/dez. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Brasil.

Uma forte aposta dos alunos na educação escolar

Virgílio Correia

Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC-ESEC); Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social – Universidade de Coimbra (IPCDHS-UC)

Resumo:

Identificação do tema/problemática: Os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos enfrentam grandes constrangimentos nos seus processos de escolarização. Para os ultrapassar, apostam forte na educação escolar, adoptando práticas educativas capazes de viabilizar a continuidade e conclusão dos estudos, muito embora estas possam não corresponder aos seus desejos e interesses primordiais. Esta pesquisa responde a três perguntas: Que elementos constituem as condições de escolarização constrangedoras dos processos de escolarização desses alunos? Que práticas educativas demonstrativas da sua forte aposta na educação escolar realizam? Como e em que condições estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos?

Referencial teórico: Constitui referencial teórico desta pesquisa a teoria microssociológica de decisão escolar e a teoria societal da escolarização, a par das abordagens da análise estratégica, das representações sociais e do investimento em educação escolar. Trata-se de um quadro teórico orientador da explicação e compreensão dos processos de escolarização desiguais dos diferentes agentes sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções.

Metodologia: Discursos de 25 alunos foram objectos de uma análise de conteúdo, segundo a metodologia qualitativa, com auxílio do MAXQDA (18). Os dados foram previamente codificados, distinguindo-se entre 1) condições de escolarização constrangedoras, 2) práticas educativas edificadoras da forte aposta na educação escolar e 3) práticas educativas viabilizadoras da continuidade e conclusão dos estudos.

Resultados alcançados: Os resultados mostram que constituem condições de escolarização constrangedoras das carreiras escolares desses alunos as realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; as debilidades das condições socioeconómicas dos próprios alunos e as dificuldades que marcam os seus percursos escolares; ou as representações pouco positivas que detêm das suas escolas e das interacções escola-família. Eles tendem a enfrentar esses constrangimentos adoptando práticas educativas que melhorem os seus processos de escolarização e as suas perspectivas profissionais, nomeadamente procura insistente de apoio económico-financeiro, aplicação nos estudos e recurso ao «tráfico de influência». Estas decisões e acções dos alunos são práticas educativas estratégicas, permitindo aos alunos realizarem com sucesso a escolarização, graças, sobretudo, à sobrevalorização da educação escolar e das estratégias que possibilitam concretizar essa sobrevalorização.

Palavras-chave: educação escolar; alunos; práticas educativas estratégicas.

Referências bibliográficas:

Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, 582-604.

Boudon, R. (1979). *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Hachette.

Boudon, R. (1990). Racionalidade. In R. Boudon et al., *Dicionário de sociologia* (pp. 207-208). Lisboa: Círculo de Leitores.

Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Consultado em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%2C%20TeseCompleta%2C%20marco23%2C%20julho22.pdf/>

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.

Diogo, A.M. (2013). Investimento das famílias em escolarização e contextos escolares. In A.M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 89-108). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Jodelet, D. (1989). Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In D. Jodelet (Org.), *Les Représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.

Touraine, A. (1996). *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vala, J. (1993). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M.B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*, 3ª ed. (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estudo da capacidade de análise ética dos estudantes dos cursos Técnicos Superiores Profissionais: caso de estudo**Fátima Monteiro**

Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC) – IPC

Resumo:

Os cursos Técnicos Superiores Profissionais são cursos de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. Na sua maioria, são frequentados por estudantes oriundos do ensino profissional/vocacional. Estes cursos superiores são lecionados pelas instituições de ensino superior politécnico. No âmbito da atividade profissional dos técnicos titulares de um curso Técnicos Superiores Profissionais, colocar-se-ão situações que requerem capacidade de análise ética e deontológica. Perante tal, é importante avaliar da necessidade de se promover formação que desenvolva a capacidade de análise e discernimento ético nos cursos Técnicos Superiores Profissionais. Neste contexto, o estudo que se apresenta tem por objetivo estudar a capacidade de análise ética dos estudantes finalistas dos cursos Técnicos Superiores Profissionais lecionados numa instituição de ensino superior politécnico portuguesa, de modo a indagar sobre a necessidade de promover formação ética a este perfil de estudantes. Do ponto de vista metodológico, o estudo recorreu à análise de conteúdo das respostas a um inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas, feito aos estudantes do último ano dos cursos Técnicos Superiores Profissionais de uma instituição de ensino superior politécnico. Trata-se de um caso de estudo no qual participaram 140 estudantes. Os resultados indicam uma diminuta capacidade de análise ética dos estudantes abrangidos pelo estudo, o que contribui para se considerar que é necessário e importante incorporar formação ética neste perfil de cursos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): formação ética; análise ética; cursos Técnicos Superiores Profissionais; ensino politécnico; ensino de engenharia

POLÍTICAS EDUCATIVAS PERFORMATIVAS: análise às políticas de combate ao insucesso escolar enquanto medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído**Henrique Manuel Pereira Ramalho**

Escola Superior de educação – Instituto Politécnico de Viseu

Resumo:

Com a preocupação de problematizar as interseções estabelecidas entre o currículo escolar e as políticas de combate ao insucesso escolar (políticas educativas em análise), também entendidas como medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído, o nosso referencial teórico inscreve-se no capítulo da sociologia da educação, do currículo e das políticas educativas, com o papel de subsidiar a compreensão e interpretação da construção do conhecimento sobre políticas públicas de educação. Trilhamos, ainda e subsidiariamente, as perspetivas do movimento da melhoria das escolas (e.g. Hopkins, 2007; Bolívar, 2003, 2012) e do movimento das escolas eficazes (e.g. Scheerens, 2004; Brooke & Soares [orgs.], 2008; Lima, 2008). Assumindo o primeiro objetivo de interpretar o caráter “terapêutico” de duas das mais destacadas medidas de promoção do sucesso educativo (metodologia Fénix e Turma Mais), um outro objetivo da investigação aqui sumariada passa por relacioná-las com os conceitos de autonomia organizacional e profissional e de descentralização das políticas educativas e curriculares. Operamos com a análise de conteúdo sistemática, procedendo-se à organização de um mapa de interseções e (des)articulações entre conceitos, dimensões, unidades de análise e de contexto (Bardin, 2011), sistematizados com recurso a procedimentos de inferência não frequencial. Tal traduz-se num exercício de agrupamento “referências específicas” empiricamente relevantes (Almeida & Pinto, 1995, p. 134) no seio do nosso corpus de análise (relatório de acompanhamento científico Fénix, relatório de monitorização Fénix, relatório de monitorização Turma Mais, relatório de meta-avaliação Turma Mais, relatório de avaliação anual do Programa Mais Sucesso Escolar e o respetivo relatório final. Os resultados, sistematizamo-los assim: distinção entre a função pedagógica explícita das medidas, que tende para a homogeneização dos sujeitos que exercem o ofício escolar, e a função de concretizar a sua utilidade oculta no processo de reestruturação do Sistema, sob a capa de uma autonomia e descentralização das políticas educativas, que se mantém capturadas pela racionalidade técnico gestionária do contrato-programa, através da qual as medidas em análise acabam por ser instituídas e normalizadas. É seguida, portanto, a narrativa de uma escolarização ampliada pela via da normalização e institucionalização de soluções ou estratégias locais (medidas) transformadas em políticas standards de nível central.

Palavras-chave: políticas educativas; currículo instituído; metodologia Fénix; metodologia Turma Mais.

Referências bibliográficas:

- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brooke, N. & Soares, J. (Orgs.), (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Os Currículos de Design no Brasil

Luiza Grazziotin Selau | Júlio Carlos De Souza Van Der Linden | Carlos Alberto Miranda Duarte|

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS / IADE
CREATIVE UNIVERSITY – UNIVERSIDADE EUROPEIA | UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS | IADE CREATIVE UNIVERSITY
– UNIVERSIDADE EUROPEIA

Resumo:

Pretende-se apresentar a evolução no ensino de design para verificar influências, da Bauhaus, primeira escola de design do mundo, até a ESDI, primeira no Brasil. A Bauhaus surgiu entre guerras, com industrialização acelerada e ideia de aproximação da máquina ao processo artístico. Após a Segunda Guerra, sobreveio a Escola Superior da Forma de Ulm, buscando união das Belas Artes com Artes Aplicadas. O ensino de design no Brasil teve forte influência dos programas pedagógicos, corpo docente e currículos dessas escolas, além de uma “coincidência cronológica entre o início da efetiva industrialização e os primeiros cursos”[1]. Estes, visavam a formação de profissionais que imprimissem características nacionais aos produtos, a partir da racionalização herdada de Bauhaus e Ulm e incentivos dos governos interessados na modernização do Brasil.[1][2] A maioria perdeu este objetivo já que o conhecimento repassado era vindo de profissionais atuantes em outros cenários, sem conhecimento da cultura, mercado e contexto brasileiros. A ESDI contribuiu “para o entendimento do design como processo de metodologia própria e forte conteúdo técnico” [1]. A disseminação dos cursos continua contendo razões políticas e econômicas além de educacionais, e existem dois fatores para a multiplicação dos cursos de design: emergência do tema e liberação de conteúdos curriculares.[1] Design atualmente é visto como componente fundamental na satisfação do consumidor e se firma em setores no meio empresarial devido a isso. O que explica o atendimento da demanda por formação superior em design através de ramificação de habilidades e ênfases, provenientes de projetos pedagógicos de diversas orientações.[1][2] O que se deve a atuação do designer em “campo fertilizado por outras áreas de conhecimento”[3] e buscando informações das mesmas. Percebe-se que características persistiram ao tempo, ainda busca-se definições de arte, artesanato e design, além das questões de teoria, prática e interdisciplinaridade, que podem ser consideradas obrigatórias nos projetos pedagógicos, o que demonstra influência das primeiras escolas. Outra percepção é a atividade projetual, que é constante desde os primeiros currículos[3]. Conclui-se que é possível dizer que o design é fruto das influências e conseqüências de três grandes processos: a industrialização, a urbanização moderna e a globalização.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *design, ensino, evolução, influências, pedagógico.*

Referências bibliográficas:

[1] CAETANO, Júlio Cesar. **Que designers estamos formando?** In: MAGUALHÃES, Eliane; et AL. **Pensando Design**. Porto Alegre: Uniritter, 2004.

[2] NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: Origens e Instalação**. Rio de Janeiro, 2AB, 2007.

[3] COUTO, R.; OLIVEIR, A. J. **Formas de Design**. Rio de Janeiro: 2AB/PUC-Rio, 1999.

Análise dos Resultados das Principais Ações do Gabinete de Inovação Pedagógica da Universidade do Porto

Matheus Gonçalves de Salles

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP)

Resumo:

Este trabalho é realizado no âmbito das Ciências da Educação e Ciências Sociais (Bruyne, Herman & Shoutheete, 1982: 20-29) (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 10-11) e tem como objetivo apresentar a análise crítica sobre as principais ações do GIP (Gabinete de Inovação Pedagógica da Universidade do Porto). Dentre ações analisadas estão os Prémios de Excelência Pedagógica, Projeto de Inovação Pedagógica e Unidade Curricular InovPed. O trabalho segue os fundamentos e práticas da investigação nos 4 polos: epistemológico, teórico, formológico e técnico (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 8) (Bruyne, Herman & Shoutheete, 1982: 35-36).

O trabalho é resultado de dois anos de pesquisa na Reitoria da UP, através da Bolsa de Investigação do Projeto Europeu PRINTeL A50/1083/C18, no âmbito da dissertação de mestrado na FPCEUP 2017/2019. Neste período de pesquisa, tive a oportunidade aceder às informações do Gabinete de Inovação Pedagógica, tais informações foram organizadas de forma sistemática, servindo como material de apoio na gestão das principais ações de inovação pedagógica da UP.

É um trabalho de investigação científica (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 9) (Ladrière, 1982: 19) inovador e único na UP, com dados nunca antes levantados e analisados. O trabalho de investigação segue todos os critérios e fundamentações para a análise qualitativa (Amado, Crusoé & Vaz-Rebelo, 2014: 73).

Os dados e informações levantados estão organizados em gráficos e mapas, que possibilitam fazer uma interpretação e análise crítica. O trabalho apresenta resultados sobre o número de docentes participantes nos Projetos, Prémios e Unidades Curriculares InovPed ao longo de todos os anos, números sobre premiados, valores investidos, participações de cada Unidade Orgânica nas ações do GIP. Também é feita uma leitura e análise transversal de mapas e gráficos com percentagens e números de participações e premiações por género, Unidades Orgânicas etc. Alguns dos resultados deste trabalho de investigação foram publicados recentemente no site <https://inovacaopedagogica.up.pt/resultados/resultados-premios-de-excelencia-pedagogica-2015-a-2018/>.

O trabalho foi supervisionado pela Professora Dra. Elisabete Ferreira (FPCEUP) e Pró-Reitor para Inovação Pedagógica, Professor Doutor João Veloso.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica; Universidade do Porto; Prémios de Excelência Pedagógica; Projetos de Inovação Pedagógica; Unidade Curricular InovPed.

Referências bibliográficas:

Amado, João (2014). Questionários abertos e “composições”. In João Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.19-270). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, Crusoé, Nilma, & Vaz-Rebello, Piedade (2014). Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.205-214). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Freire, Isabel (2014). Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.119-120). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2014). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.299-319). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bruyne, Paul de, Herman, Jacques & Schoutheete, Marc (1982). [Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica](#). Rio de Janeiro: [Francisco Alves Editora](#).

Ladrière, Jean (1982). Prefácio. In Paul de Bruyne, Jacques Herman & Marc Schoutheete (Eds.), [Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica](#) (pp.10-21). Rio de Janeiro: [Francisco Alves Editora](#).

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa e fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

O PROGRAMA RECRIAR COMO CENÁRIO DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS EM EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: CAMINHOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA**Simone Martiningui Onzi¹ | Daianny Madalena Costa²**¹Centro Universitário da Serra Gaúcha - FSG²Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS**Resumo:**

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetiva investigar a possibilidade de, por meio de uma gestão pedagógica participativa, articular a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não escolar, que traduzam a construção coletiva de um projeto pedagógico para o espaço educacional em que se realiza o Programa Recriar – campo empírico deste estudo. A fundamentação teórica que embasou esse trabalho foi constituída pelos escritos de Freire, Luck e Severo que abordam essas temáticas na conjunção com uma gestão participativa. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter participativo e propositivo da investigação. Logo, para sua condução, adotou-se o método da pesquisa ação, pois oferece as condições necessárias para uma construção coletiva. Os sujeitos da pesquisa formaram um grupo de pessoas, que foi denominado “Comitê do Programa Recriar”, que se reuniram em doze encontros para dialogar participativamente e construir o projeto pedagógico para o estabelecimento. Assim, na coleta de dados, foram utilizadas duas abordagens: a observação participante e os diários de campo. Nesse processo, foi percebido que a participação sofre suas contradições entre silêncios e empoderamento – que se verificam a partir dos diversos lugares ocupados pelo conjunto dos membros que compõem o Recriar. Por fim, como resultado, o estudo indicou que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, configurando objetivos, intencionalidades e modos de ação que busquem promover a formação integral do ser humano, uma das finalidades da educação não escolar e com isso, a existência de um projeto pedagógico institucional.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Gestão Pedagógica Participativa; Práticas Pedagógicas Significativas; Educação Não Escolar.

Referências bibliográficas:

BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. Cadernos de Pedagogia Social. Universidade Católica Editora, Faculdade de Educação e Psicologia : Lisboa/Portugal. Ano II, vol. 2, 2008. p. 07-30.

BORDENAVE, Juan. O que é participação. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN): Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

DALBERIO, Maria Célia. Gestão democrática e participação na escola pública popular. Revista Iberoamericana de Educacion. N.º 47/3, p. 1-12, 25 de outubro

de 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro, 2007.

FABRIS, Eli Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. Pedagogia: Cenários da Carreira. Unisinos: São Leopoldo, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. Campinas, SP: Papyrus. 2003. (Coleção Entre Nós Professores).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo : Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Pergunta. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. São Paulo: Vozes, 1994.

GARCIA, Valéria. Um sobrevoo: o conceito de educação não formal. In: PARK, Margareth. FERNANDES, Renata. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. São Paulo: Editora Setembro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, educador (a) social e projetos de inclusão social. Revista Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>. Acesso em 26/01/2017.

_____, Maria da Glória. Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORA, Dinair. L. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada. Campinas: Papyrus, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil. 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

LIBANELO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11 ed. São Paulo : Cortez, 2002.

PEGORARO, Ludimar. Terceiro setor na educação superior brasileira. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2013.

PEREIRA, Rodrigo. School and participation: a study of the School Councils in Aracaju-SE. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1545>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí, SC. Pesquisa em educação e inserção social. ANPED SUL, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. Rev. Bras. Estud. Pedagógicos, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812015000300561&lng=en&nrm=iso>. Access on 06 mar. 2017

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares de Participação e Formação da Cidadania. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 6, n. 1, jan-jun. 2006.

Repercussões pessoais e sociais da desvalorização da Filosofia no ensino médio/secundário**Pedro Savi Neto | Inês Nascimento**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (Bolsista PNPd/Capes)

Universidade do Porto (FPCEUP)

Resumo:

O estabelecimento de padrões internacionais a serem atingidos pelos sistemas educacionais nacionais tem como objetivo declarado a melhoria da qualidade da educação em nível mundial. Isso tem apresentado como consequência uma excessiva preocupação em nível de políticas e práticas educacionais com a preparação direta para uma melhor performance dos estudantes nos exames internacionais, especialmente nas provas do PISA. Como consequência, a educação escolar, notadamente de nível secundário, vem sendo cada vez mais direcionada para uma preparação de cunho prático, fundamentada na resolução de problemas nas disciplinas objeto do referido exame internacional, limitando ou reduzindo a carga horária e a importância das disciplinas que têm como finalidade a reflexão sobre a condição humana e a formação da moralidade, caso da filosofia. No Brasil, a Lei n.º 13.415/2017 retirou a disciplina de filosofia do currículo do ensino médio, mantendo apenas a obrigatoriedade de "estudos e práticas" em filosofia a serem diluídos em outros componentes curriculares. Mesmo que a situação seja melhor em Portugal, de acordo com Decreto n.º 55/2018, a filosofia não figura como disciplina isolada no ensino básico e não consta dos três anos do ensino secundário (está presente no 10.º e 11.º anos). O objetivo deste estudo é identificar e analisar algumas das repercussões da desvalorização da formação em filosofia no âmbito da educação escolar, tanto para os estudantes (menos estímulo ao desenvolvimento da capacidade de abstração, presente no raciocínio filosófico, bem como ao desenvolvimento moral e ao pensamento crítico) quanto para a sociedade (que contará com cidadãos menos bem preparados do ponto de vista científico e ético).

Palavras-chave: Ensino de filosofia; formação secundária; repercussões; formação da moralidade; pensamento crítico.

Referências bibliográficas:

- Decreto n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018, que estabelece o Currículo dos ensinos básico e secundário. Acedido em Março 3, 2019, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf.
- Hermann, N. (2006). Ética e currículo. *Práxis* (Novo Hamburgo), 2, p. 25-32. Acedido em Março 5, 2019, em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/579/553>.
- Hermann, N. (2015). Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. *Educação e Pesquisa* (USP), 41, p. 217-228. Acedido em Março 7, 2019, em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/96681/95894>.
- Lei n.º 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Acedido em Março 6, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.

Manso, A. (2014). A disciplina de filosofia no atual contexto curricular do ensino secundário em Portugal. In *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares/VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Acedido em Março, 8, 2019, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32501/3/Manso%2c%20Artur_A%20Disciplina%20de%20Filosofia_2014.pdf.

Viana, C. & Silva, S. (2015). O que tem a Filosofia que o Português ou a Matemática não tenham? *Jornal Público*, 8 de fevereiro de 2015. Acedido em Março, 5, 2019, em http://manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/links/16_17_1425036829.pdf.

Welsch, W. (2007). Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 237-258, maio/ago. Acedido em Março 5, 2019, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/556/386>.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL: Uma análise a partir da legislação.**Ana Maria Tavares Duarte¹ | Preciosa Fernandes²**¹Universidade Federal de Pernambuco –Brasil²Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

A pesquisa objetiva compreender as relações existentes entre as políticas de educação inclusiva no Brasil e em Portugal, fundamentada em princípios legais e dos direitos humanos. Candau (2008, p. 53) refletindo sobre o direito a educação e o respeito à diferença chama atenção para a promoção de uma política de universalização da escolarização, em que todos são chamados a participar do sistema escolar, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores. Santana (2016 p, 85) denuncia que as pessoas com deficiência, foram majoritariamente excluídas da possibilidade de ascender nas etapas educacionais em função de uma ausência histórica de políticas públicas de acesso e de permanência na educação. Porém, para a concretização da educação inclusiva os sistemas devem envidar esforços para promover as condições de respeito e valorização da diferença partindo do pressuposto que a inclusão ultrapassa a mera inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares, através da interação e construção de aprendizagens significativas que instrumentalizem os/as estudantes – com ou sem deficiência - a viverem e lutarem por uma sociedade inclusiva. O campo empírico da pesquisa compreende um estudo documental comparativo que permitirá a caracterização da proposta de organização prevista para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem significativa dos alunos com deficiência no Brasil e Portugal, partindo da base legal no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015) criada em 6 de julho de 2015. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português 46/86; o Decreto-Lei nº 319/91; o Decreto-Lei nº 3/2008 e o Decreto Lei nº 54/2018. A análise compreenderá inicialmente de caracterizar a organização do sistema educacional para a pessoa com deficiência nos dois países, para em seguida identificar as aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas em face da prática da educação inclusiva. Os resultados evidenciarão a trajetória no plano legal empreendida nos dois sistemas permitindo elucidar as semelhanças e diferenças em suas ações.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Políticas Públicas.

Referências bibliográficas:

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

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.

_____, Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria do MEC nº 555/2007. In: Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso 04/05/2018.

PORTUGAL, Lei de Bases do Sistema Educativo Português 46/86.

_____ Decreto nº 3/2008.

_____ Decreto Lei nº 54/2018.

SANTANA, M.Z. de. Políticas Públicas de Educação Inclusiva voltadas para o estudante com deficiência: o caso da UFPB. Tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, CE/PPGE. Recife: 2016

Percursos Curriculares Alternativos e (In)Sucesso: percepções e estratégias para a melhoria de processos educativos**Celso Lima | Fátima Sousa-Pereira**

Agrupamento de Escolas de Padre Benjamim Salgado, Joane

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; CIIE-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Resumo:

Ao longo dos anos, o sistema educativo português tem tentado implementar estratégias educativas diversificadas para melhor responder às necessidades formativas atuais, nomeadamente quanto a conhecimentos, competências e valores considerados pertinentes no âmbito de uma escolaridade obrigatória de 12 anos. Simultaneamente, os sucessivos governos constitucionais foram criando programas de apoio educativo e de combate ao insucesso e abandono escolar e um conjunto de ofertas formativas, nomeadamente no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tais como os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), que englobam o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Cursos Vocacionais (CV). No entanto, os estudantes do Ensino Secundário Profissional que têm vindo a frequentar, no Ensino Básico, Percursos Curriculares Alternativos apresentam, de um modo geral, elevadas taxas de insucesso, de retenção e de abandono escolar. É nestes estudantes que se centra o estudo que está na base desta comunicação, com a preocupação de analisar o problema do insucesso escolar e contribuir para uma intervenção mais adequada orientada para a melhoria de processos e resultados numa Escola Secundária Não Agrupada do Norte de Portugal. Com o foco no Projeto de Mentorias Educativas em desenvolvimento nesta instituição educativa, foram recolhidos dados, através de questionários construídos para o efeito, junto de estudantes do 10º ano que integram este Projeto, respetivos pais e encarregados de educação, professores mentores, diretores de turma e técnicos superiores envolvidos no processo. A análise das percepções dos participantes permitiu identificar fatores que têm vindo a condicionar o insucesso educativo neste contexto. Estes resultados permitiram ainda traçar um plano de melhoria assente, predominantemente, num sistema de mentoria educativa vertical articulando mentor/estudantes/famílias e escola como um todo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Percursos Curriculares Alternativos; (In)Sucesso educativo; Abandono escolar; Melhoria da qualidade educativa; Mentoria educativa.

O direito a educação sob a ótica das políticas públicas: A arte de ensinar refletida na Educação Integral do PROEITI – SEEDF/Brasil**Simone da Conceição Rodrigues da Siva | Otilia Maria Alves da Nóbrega
Alberto Dantas**

Universidade de Brasília - UnB

Resumo:

O artigo é o resultado da pesquisa de dissertação produzida na universidade de Brasília, de modo que visa analisar o direito à educação expresso pela política pública do PROEITI, Programa de Educação de Tempo Integral das escolas públicas da SEEDF/Brasil. O estudo de caráter bibliográfico e de campo inicia sua trajetória trazendo o (re)significar da etimologia das palavras Pedagogia e Política, entendidas aqui, como duas vertentes antagônicas. Enquanto a Pedagogia, na perspectiva do PROEITI, se propõe compor a construção de uma educação emancipadora e transformadora da realidade social, a política tende a fomentar e sustentar o assistencialismo e a alienação dos aprendizes. No segundo momento o texto faz alusão à cronologia das políticas educacionais no Brasil a partir da LDBEN ressaltando os paradigmas da práxis docente e a criação do modelo de educação integral em Brasília, hoje denominado PROEITI criado em 2013. Metodologicamente pretende-se analisar os dados coletados mediante o questionário aplicados a 60 pais que os filhos estudam nas duas escolas públicas investigadas que adotaram o PROEITI como política de educação. Assim, foi utilizada a técnica de Análise do Discurso Crítica para tratamento dos dados. Ancoradas nesse pensamento concluímos que o PROEITI vem avançando na formação integral, dado que vem fincar raízes na cidadania e liberação, indo ao encontro da realidade através da humanização, tomando como aporte teórico as políticas educacionais concebidas na figura do Estado, o qual jazerá no pensar, no fazer e no saber docente e discente mediante um ensino democrático. E calcados nesse pensamento concluímos que o PROEITI vem avançando na trajetória da humanidade, porém, precisa caminhar muito rumo à educação libertadora.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Políticas públicas. Educação Integral. PROEITI. Pedagogia. Direito a educação.**Referências bibliográficas:**

ALMEIDA, Erika Christianne Sousa Pereira de. **Formação continuada de professores e escola de tempo integral:** a experiência do município de São José de Ribamar - MA. 2016.163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

ANTUNES, Caio. **A Educação em Mészáros:** Trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores Associados LTDA, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da Pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, p. 28-49, jan/jun 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27-833.

_____. **Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas. Ministério da Educação, Brasília, DF, Versão I., 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 27 de dezembro de 1971.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 12 de agosto de 1971.

_____. Senado Federal (1988). **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Atualizado em julho/2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 23 Dez. 1996, Seção I, p. 27.833.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 21 jun. 2007, p. 7.

_____. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Estabelece sobre o Programa Mais Educação. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 27 jan. 2010, p. 2.

_____. **Currículo em Movimento Educação Integral**. 1º ed. Brasília: Secretaria de Educação Distrito Federal, fev. 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 26 de jun. 2014, p. 1, edição extra

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017, capítulo I.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007.144f. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. A tessitura da docência universitária: o princípio. In: DIAS, Ana Maria I; LIMA, Maria da Glória S. B. **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectiva e desafios contemporâneos**. Teresinha: EDUFPI, 2013. p. 261-279.

DIAS, Jéssica Franca. **Tempo e Trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-oeste sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto de Educação Integral em Tempo Integral PROEITI: Ampliando espaços, tempo e oportunidades educacionais**. Secretaria de Estado de Educação, Versão Preliminar, Brasília, 2013a.

_____. **Currículo em Movimento Educação Integral**. Secretaria de Educação Distrito Federal, Brasília, DF, 2013b.

DISTRITO FEDERAL - Síntese de Informações Socioeconômicas, 2014 / Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Brasília: Codeplan, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Inep, Brasília, DF, 2016.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Carlos Bauer, Ester Buffa (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FIDALGO, Nara Luciene R. e FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (p. 91-112).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIBBS. Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157 a 164.

GRAMSCI, Antônio, **Cadernos do cárcere**. Vol. 2, 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (p. 15-53).

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 507-522, set. 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>>. Acesso em: 17 jul. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

- _____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- _____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Capítulos 1, 2, 9 e 10.
- MAKARENKO, Aton. **Poema pedagógico**. 2. ed. v. 1. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1980.
- MARX, Karl. Terceiro manuscrito. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores) p. 7-54.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: **O Capital**. (Vol. I Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção mais valia). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 201 -210).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROLDÃO. Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; José Luís Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 1a.ed. Campinas-SP: Autores Associados / HISTEDBR., 2002, v. , p. 13-24.
- SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.
- THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 109-132.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rofrigues (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massagana, 2010.

A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança

Tânia Santos Bastos / Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal

Resumo:

O estudo que se apresenta foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O sucesso educativo das crianças está fortemente relacionado com a forma como a escola e a família se percecionam e relacionam, e a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver uma atitude de comunicação e participação dos vários atores, onde os alunos possam ter voz e ser implicados ativamente.

Esta investigação foi desenvolvida com vista a percebermos a relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar das crianças, em dois contextos distintos, num jardim de infância e numa escola pública do 1º CEB, situados no Porto, tendo os seguintes objetivos orientadores da pesquisa: identificar estratégias de envolvimento parental com impacto no sucesso escolar das crianças e identificar as vantagens de práticas de envolvimento parental percecionadas pelos encarregados de educação e educador/ professor. O processo investigativo foi-se construindo através de uma metodologia mista e, neste sentido, utilizamos técnicas e instrumentos com o intuito de proceder à recolha de dados, tais como, inquéritos por questionário aos pais, entrevistas aos profissionais de educação, análise documental e observação participante.

Os resultados obtidos evidenciaram a importância de uma cultura de comunicação entre famílias e profissionais de educação, bem como, um impacto positivo do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças, mostrando-se mais motivadas e envolvidas, revelando mais sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola; Família; Envolvimento Parental; Sucesso Escolar.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em Portugal – uma análise do conhecimento divulgado

Rosângela Fritsch¹ | Carlinda Leite²

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos

²Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

O presente artigo mapeou e analisou a produção de conhecimento sobre Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em revistas indexadas. O material empírico se constituiu de 32 artigos, recolhidos no Portal de Periódicos CAPES, e de forma complementar no Google Acadêmico que apresentam no Título, Resumo ou Palavras-chave os descritores TEIP OR “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”. A análise realizada é de dois tipos: bibliométrica e interpretativa. Como resultados destaca-se a necessidade de estudos com análises que tomem os processos de tomada de decisões e, antes, de constituição da formulação da política e resultados da política em termos macro, ou seja, carece-se de estudos de acompanhamento e monitoramento com vistas a leituras do movimento da política que possibilitem perceber se a política TEIP em ação está promovendo o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens de territórios marcados pela pobreza e exclusão social conforme prescrito no texto legal. A importância da ampliação de revisões da literatura e de pesquisa do tipo estado da arte ou meta-pesquisa; com o intuito de colocar em diálogo os achados e avanços teórico-metodológicos sobre a política, utilização de metodologias que possam ampliar os olhares sobre a política para além de realidades locais e da visão de determinados agentes da política.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Política Educacional; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; TEIP; Produção de Conhecimento.

Referências bibliográficas:

ALVARENGA, L. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. *Revista Ciência da Informação* [online], v.27, n.3, 1998. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/778/807>. Acesso em: 25 out. de 2018.

BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2013.

CONNELL, R. Just education. *Journal of Education Policy*, v.27, n.5), p. 681-683, 2012.

CONNELL, R.W. **Escuelas y justicia social**. Madrid, Ed. Morata, 1997.

GIROUX, H. **La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía**. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.

LEITE et al Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In C. Reis & F. Neves (Coord.), **Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Vol. II, pp. 147-152. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2012.

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**. 2002.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares, *Educação*, UNISINOS, volume 16(1), 87-97, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

PALIWAL R & SUBRAMANIAM C. Contextualising the curriculum. **Contemporary Education Dialogue** 4: 25–51, 2006.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PORTUGAL. Decreto n. 137/2012, de 02 de julho de 2012.

PORTUGAL. Despacho n.º 55/2008 de 18 de março de 2008.

PORTUGAL. Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986.

PORTUGAL. Lei n. 85/2009, de 27 de agosto de 2009.

PORTUGAL. pelo Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, 2015.

SILVA, Sofia Marques. No argumento da estranheza, o desejo das imperfeições: compromissos de reparação na Escola. *Revista ex aequo*, v. 11, p. 59-79, 2004.

SMITH. Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *CLEARING*, nº 118, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o Cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

YAMAUCHI. Making School Relevant for At-Risk Students: The Wai'anāe High School, 2003.

Do Conceito à Prática: Visões dos Gestores da Educação Sobre a Educação Inclusiva em Floriano-PI

Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho | José Ribamar Lopes Batista Júnior

Universidade Federal do Piauí-UFPI /Colégio Técnico de Floriano-UFPI/CTF

Resumo: O direito de todas as crianças à educação encontra-se legitimado na Declaração dos Direitos Humanos, todavia, ainda existem muitas que não têm acesso à educação ou recebem uma de qualidade desigual. Nos últimos anos, com o aumento significativo de matrículas de alunos/as com deficiência nas escolas regulares, intensificou-se ainda mais essa discussão, com a necessidade de aparatos legais que assegurem a entrada desse público nas escolas. Os apontamentos presentes neste documento contribuem para a formação de diretrizes direcionadas para o trabalho na inclusão de alunos/as com deficiência. No Brasil, o movimento de inclusão de pessoas com deficiência, que também tem como referência os documentos já citados, é uma temática que vem sendo discutida constantemente, principalmente no âmbito educacional. Apesar disso, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme indica as pesquisas de Batista Jr, 2013, 2016; Sato, 2013, por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente. Articulando esta investigação à teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), realizamos, uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico com os gestores e coordenadores das escolas municipais de Floriano/PI. A compreensão dos conceitos de inclusão dos participantes permitiu avaliar o processo inclusivo, tanto quanto fornecer uma percepção acerca das mudanças necessárias à inclusão da pessoa com deficiência. Assim a presente pesquisa tem por objetivos compreender a prática de educação inclusiva do município de Floriano/PI, perceber a articulação metodológica da prática de educação inclusiva em relação à prática da gestão educacional e com a própria dinâmica escolar; revelar como os discursos e as práticas de letramento são construídas e materializadas nas narrativas e textos dos docentes e das profissionais que atuam na educação Inclusiva de Floriano/PI. Centrando-se na visita a nove escolas municipais e a Secretaria de Educação Municipal, os resultados da pesquisa tem demonstrando que os gestores centram a proposta inclusiva na atuação das salas de recursos multifuncionais.

Palavras chave: Letramento; Gestão; Educação Inclusiva.

A autonomia e flexibilização curricular: um antídoto para o *GERM* nas escolas portuguesas?

Paulo Marinho | Carlinda Leite | Preciosa Fernandes

Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

As escolas e os professores portugueses que iniciaram a experiência de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) no ano letivo 2017/2018, e que foi ampliada a todas as escolas, com carácter obrigatório, no ano letivo 2018/2019 (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), estão a ser desafiados para modos de trabalho assentes em uma conceção do currículo e do papel dos professores que se afasta do currículo igual para todo o território nacional e dos professores como meros cumpridores desse currículo prescrito. No entanto, alguns países, de entre os quais Portugal, têm assumido dimensões do *Global Educational Reform Movement - GERM* (Sahlberg, 2011, 2016; Fuller & Stevenson, 2019), assentes em lógicas e ordens de padronização de currículos e avaliação (Leite & Fernandes, 2007; Pacheco, 2011), nas quais o ensino e a aprendizagem são mais restritos, focando-se os professores no "conteúdo garantido" para melhor preparar os alunos para os testes de avaliação interna e externa (Marinho, Leite & Fernandes, 2017).

É no quadro deste contexto e problemática da autonomia curricular e o *GERM* vivenciado nas escolas portuguesas que se situa esta comunicação e que tem como objetivo identificar e analisar, nos PAFC, orientações e procedimentos que potencializam a emergência de práticas curriculares e de avaliação como contracultura ao "*GERM* infeccioso" (Sahlberg, 2011, 2016) nas culturas escolares. Os dados que apresentamos nesta comunicação referem-se à análise documental (Ludke & Andre, 2013) realizada a documentos produzidos por escolas para se envolverem no PAFC no ano letivo 2017/2018. Os resultados apontam para orientações e procedimentos curriculares centrados, essencialmente, em trabalho de projeto, que correspondem a uma reconfiguração curricular interdisciplinar. No entanto, em muitos dos PAFC fica a superficialidade de ações específicas de como se concretiza essa reconfiguração. No que se refere à avaliação da aprendizagem, emergem orientações e procedimentos pouco substanciais sobre uma possível inovação de práticas que possam dar conta dos desafios emergentes pelo atual *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Constata-se igualmente a valorização da preparação formal dos alunos para os exames nacionais e assinala-se a necessidade dos agentes educativos se "deixarem envolver pela filosofia do PAFC", no sentido de uma maior colaboração na construção de projetos, materiais e instrumentos de avaliação. Esta sinalização parece demonstrar a aculturação das escolas e seus agentes a conceções e a práticas curriculares padronizadas que refletem características do movimento *GERM*. Ultrapassar tal situação reclamará um envolvimento efetivo de todos na desconstrução de referenciais culturais, organizacionais e profissionais cristalizados e na procura de novas formas de trabalho que potenciem práticas curriculares mais flexíveis promotoras de mais e melhores aprendizagens.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Autonomia e Flexibilização curricular; culturas organizacionais e profissionais; *GERM*.

Referências bibliográficas:

Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*, 3, 203-215.

Ludke, M. & Andre, M. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. (2ª Ed.). São Paulo: EPU.

Marinho, Paulo; Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2017). . Mathematics summative assessment practices in schools at opposite ends of performance rankings in Portugal, *Research in Mathematics Education*, 19 (2), 184-198.

Pacheco, Augusto, (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90

Sahlberg, Pasi (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teachers College Columbia University.

Sahlberg, Pasi (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In [Karen Mundy](#) ; [Andy Green](#); [Bob Lingard](#) & [Antoni Verger](#) (Eds.). *The Handbook of Global Education Policy*, pp.128-144.

Fuller, Kay & Stevenson, Howard (2019). Global education reform: understanding the movement, *Educational Review*, 71 (1), 1-4.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 55/2018. de 6 de julho

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho

Práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita em contexto de jardim de infância: um estudo de caso

Raquel de Paula Amado| Preciosa Fernandes

Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

O jardim de infância tem sido reconhecido como um importante contexto no processo de socialização e de formação das crianças (Vasconcelos, 2009), permitindo-lhes a vivência de experiências, e de aprendizagens, diversificadas (Ministério da Educação, 2016). De entre essas aprendizagens estão as que se reportam ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Ministério da Educação, 2016).

É quadro desta problemática que se situa esta comunicação, resultado do trabalho de dissertação que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto sobre o tema práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita na educação infantil. Segundo Mata (2008), o desenvolvimento de competências de linguagem escrita está presente nas atividades do dia a dia do jardim de infância que permitem às crianças explorar, experimentar, comparar, associar, estabelecer relações, enfim fazer descobertas que contribuam para a sua compreensão e conhecimento neste domínio.

Esta comunicação visa, assim, refletir sobre o modo como, no jardim de infância, as/os educadoras/es organizam, no seu dia-a-dia, seus processos de trabalho no sentido de desenvolver competências a nível da linguagem escrita e quais os modelos pedagógicos utilizados por elas para referenciar o seu trabalho.

Para isso foi realizado um estudo de caso a três educadoras de um jardim de infância público do Concelho de Vila Nova de Gaia. Como técnicas de recolha de dados foi realizada observação participante durante três meses, num regime de rotatividade pelas três salas e entrevista semi-estruturada realizada no final do período de observação às educadoras cujo trabalho acompanhamos.

Os resultados, ainda provisórios, evidenciam que o trabalho das educadoras é planificado e organizado de acordo com as demandas dos projetos educativos e curriculares institucionais. Mais especificamente, apontam para a existência de atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem escrita sendo, todavia, reconhecido pelas educadoras que muitas dessas atividades não são exploradas como recomendam as orientações curriculares, o que parece indiciar uma não priorização dessas atividades.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Educação pre-escolar; Linguagem escrita; Orientações Curriculares para Educação Pre Escolar;

Referências bibliográficas:

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: texto de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Direção Geral da Educação*. Lisboa.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto editores.

Saberes-fazer e decisão curricular: microcontextos de influência atuantes nas práticas curriculares de professores do ensino fundamental

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida | Crislainy de Lira Gonçalves| Ana Priscila de Lima Araújo de Azevedo| Maria Angélica da Silva| Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

Resumo:

Considerando o teor regulatório das políticas direcionadas à educação básica brasileira e à prática dos professores através de currículos homogeneizadores, este trabalho, oriundo de uma pesquisa em desenvolvimento através da rede CAFTe, objetiva analisar quais os fatores do contexto da prática possibilitam aos professores autonomia no âmbito das práticas curriculares. Neste sentido, através de estudos no campo do currículo (MORGADO; PACHECO, 2011; LOPES; MACEDO, 2011), dos saberes docentes (TARDIF, 2011; ROLDÃO, 2007) e do cotidiano (CERTEAU, 2014; FERRAÇO; NUNES, 2012), intentamos evidenciar que os microcontextos de influência presentes no cotidiano escolar e os saberes-fazer dos professores são determinantes para a autonomia e rumos das decisões curriculares por eles empreendidas. Sendo assim, entrevistamos quatro professoras do ensino fundamental do município de Caruaru-PE/BR, que integram a investigação da pesquisa aqui já referida. A análise dos dados foi tomada por uma perspectiva discursiva (OLANDI, 2005; 2012) e pelo Ciclo de Políticas (BALL, 2001). Através das entrevistas, identificamos fatores que auxiliam as professoras no processo de decisão curricular, a saber: a experiência na docência, que, segundo as entrevistadas, proporciona maior segurança para tomada de decisão; concepção de planejamento flexibilizado; autonomia outorgada pela coordenação; necessidade por resultados que requerem conteúdos não contemplados no programa, o que faz com que as professoras recorram a outros meios/materiais para abordar tais conteúdos; autonomia para decisão guiada pela necessidade de aprendizagem dos alunos, uma vez que o livro didático não engloba todos os conteúdos necessários, ou, ainda, está em nível avançado em relação ao dos alunos. Em suma, os resultados das entrevistas com as professoras apontam que as decisões curriculares empreendidas no cotidiano escolar são originárias da incorporação da função específica da profissão, orientada por saberes-fazer, sendo ainda estas decisões interpeladas por microcontextos da prática, uma vez que são proporcionadas pelas *brechas* deixadas por outros sujeitos – como os coordenadores -, que tendem a focar nos resultados, o que possibilita que os professores utilizem-se de *táticas* que, embasadas por seus saberes-fazer, os colocam em posição de decisores curriculares, apartando-os do papel de meros reprodutores das políticas, programas e livros direcionados ao cotidiano em que atuam.

Palavras-chave: Práticas curriculares; Decisores curriculares; Saberes-fazer. Contextos de influência.

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.

FERRAÇO, Carlos; NUNES, Késia. Currículos, culturas, e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012.

MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan. /abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Contextualização curricular na matemática e efeitos na aprendizagem: percepções de alunos**Fátima Delgado¹ | Carlinda Leite² | Preciosa Fernandes²**

¹ Escola Secundária de Penafiel / Membro da comunidade de prática de investigação CAFTe/CIE

² Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

Em educação matemática, vários estudos têm alertado para a importância da transformação das práticas de ensino, argumentando a favor de métodos que promovam um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens (Bishop & Goffree, 1986; Ponte, Matos & Abrantes, 1998; Gravemeijer, 2005; Ponte, 2005, 2009; Menezes, Ferreira, Martinho & Guerreiro, 2014; Guerreiro, Ferreira, Menezes & Martinho, 2015). Por outro lado, e partindo do pressuposto de que a contextualização curricular constitui uma prática possibilitadora deste envolvimento e da melhoria das suas aprendizagens (Bergamaschi, 2007; Gillespie 2002; Smith, 2005; Leite, Fernandes, Mouraz, Morgado, Esteves, Rodrigues, Costa e Figueiredo, 2011; Nascimento, 2010; Morgado, Fernandes e Mouraz, 2011; Stemn 2010), na medida em que permite aproximar o que é ensinado às realidades com que convive cada aluno, foi realizado um estudo que pretendeu conhecer o modo como a contextualização estava presente nas aulas da disciplina de Matemática. Para isso, foram inquiridos alunos do 3.º ciclo do ensino básico sobre práticas curriculares de professores de Matemática na sua relação com características da contextualização curricular e com efeitos gerados na aprendizagem. A aplicação de um inquérito por questionário contou com 914 respondentes. A análise das respostas permitiu concluir que, na percepção destes alunos, de um modo geral, os professores de Matemática recorrem a estratégias que assentam em princípios de contextualização curricular e que estas contribuem para aprenderem melhor. No entanto, destacam também estratégias que têm por base uma orientação tradicional como estratégias frequentes e que favorecem as suas aprendizagens.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Ensino da Matemática; Práticas curriculares; Contextualização curricular; Percepções de alunos.

Referências bibliográficas:

Bergamaschi, M. (2007). Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes*, 27(72), 197-213.

Bishop, A. & Goffree, F. (1986). Classroom organization and dynamics. In B. Christiansen, A. G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 309-365). Dordrecht: D. Reidel.

Gillespie, M. K. (2002). EFF Research Principle: A contextualized approach to curriculum and instruction. *EFF Research to Practice Note 3*, 2-8.

Gravemeijer, K. (2005). What makes mathematics so difficult, and what can we do about it? In L. Santos, A. P. Canavarro & J. Brocardo (Eds.), *Educação matemática: Caminhos e encruzilhadas* (pp. 83-101). Lisboa: APM.

Guerreiro, A., Ferreira, R. A., Menezes, L. & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: a perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké*, 23(44), 279-295.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J. C., Esteves, M. M., Rodrigues, M. Costa, N. & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 2, Guarda.

Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H. & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In J. P. Ponte (Org.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 135-161). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Morgado, J. C., Fernandes, P., Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In C. S. Reis, F. S. Neves, *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Volume 3, pp.155-161), Guarda.

Nascimento, A. C. & Urquiza, A. H. A. (2010). Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo Sem Fronteiras*, 10(1), 113-132.

Ponte, J. P., Matos, J. & Abrantes, P. (1998). *Investigação em Educação Matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Org.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2009). O novo programa de matemática como oportunidade de mudança para os professores do ensino básico. *Interações*, 12, 96-114. Acesso em dezembro de 2015: <http://hdl.handle.net/10451/407>.

Smith, G.A. (2005). Place-Based Education: learning to be where we are. *Clearing*, 118, 6-43.

Stem, B.S. (2010). Teaching Mathematics with “cultural eyes”. *Race, Gender & Class*, 17(1/2), 154-162.

Práticas e representações sobre a retenção escolar em escolas de oito concelhos do Alentejo

Maria Raquel Rodrigues Santana| Sílvia de Almeida

IPBeja / FCSH-CISCS-NOVA | FCSH-CISCS-NOVA

Resumo:

A retenção é uma prática comum no sistema de ensino português (CNE, 2017) apesar dos efeitos negativos apontados pela literatura (Davoudzadeh, McTernan, & Grimm, 2015; Fruehwirth, Navarro & Takakashi, 2011; Goos et al., 2013; Guèvremont, Roos & Brownell, 2007; Jimerson, 2001; Jimerson et al., 1997; Xia & Kirby, 2009). Em Portugal são acentuadas as diferenças regionais em termos de desigualdade no desempenho dos alunos (Justino et al., 2014; Pereira & Reis, 2012) bem como nas taxas de retenção (Justino et al., 2014, 2017). Pereira e Reis (2012) evidenciam que a retenção não acontece somente pela capacidade dos alunos, mas também devido a fatores familiares, escolares e regionais. Selecionou-se oito concelhos geograficamente próximos da região do Alentejo dado que em 2011 era uma das áreas geográficas com maior taxa de atraso (Justino et al., 2017). Desta forma procurou-se analisar: i) Práticas adotadas relativas à retenção escolar; ii) Representações sobre a retenção escolar.

Participaram nove diretores de agrupamentos de escola aos quais foi implementada uma entrevista semiestruturada adequada aos objetivos da presente comunicação. Recorreu-se ao programa MAXQDA para a análise de conteúdo.

No discurso da maioria dos diretores é manifestado que a tomada de decisão acerca da retenção de um aluno é analisada caso a caso pelos professores em conselho de turma havendo flexibilização na aplicação da mesma; os alunos em risco são sinalizados no início de cada letivo. A medida de promoção de sucesso educativo mais recorrentemente aplicada é o apoio ao estudo e no 2.º e 3.º CEB são os ciclos onde mais se promove a recuperação do aluno. A partir da segunda retenção os alunos são encaminhados para outra oferta formativa. As justificações para as taxas de retenção nos agrupamentos são devidas a fatores dos alunos ou familiares.

Os resultados indicam que a aplicação da medida de retenção é feita com base em critérios subjetivos. Apesar de os alunos com dificuldades serem sinalizados, a maioria não se faz acompanhar de medidas de recuperação eficazes para colmatar o insucesso sendo ineficaz a mais comumente aplicada. A maioria dos diretores tem uma visão desfavorável face à retenção.

Palavras-chave: diretores escolares; práticas de retenção; representações sobre a retenção escolar; políticas educativas

Referências bibliográficas:

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2017). *Estado da Educação 2016*.

Lisboa: Autor. Recuperado de:

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf

Davoudzadeh, P., McTernan, M. L., & Grimm, K. J. (2015). Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183-192. DOI: [10.1016/j.ecresq.2015.04.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.005)

Fruehwirth, J., Navarro, S., & Takakashi, Y. (2011). How the timing of grade retention affects outcomes: identification and estimation of time-varying treatment effects [Working Paper N° 20117]. *Centre for Human Capital and Productivity*, University of Western Ontario. Recuperado de: <http://www.ssc.wisc.edu/~jcooley/TVTE.pdf>

Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51, 323-247. Doi: 10.1016/j.jsp.2013.03.002

Guèvremont, A., Roos, N.P., & Brownell, M. (2007). Predictors and consequences of grade retention: examining data from Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 50-67. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0829573507301038>

Jimerson, S. (2001). A synthesis of grade retention research: looking backward and moving forward. *The California Association of School Psychologists*, 6, 47-59. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340883>

Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35, 3-25. recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440596000337>

Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso: Portugal 1991-2012*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CESNOVA. Recuperado de: <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>

Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M., Tomaz, M. Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2017). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso: Edição de 2017*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS.NOVA. Recuperado de: <http://www.epis.pt/upload/documents/59fafbec27c55.pdf>

Pereira, M. C., & Reis, H. (2012). Diferenças regionais no desempenho dos alunos portugueses: Evidência do programa PISA da OCDE. *Boletim Económico de Inverno*. Banco de Portugal, 59-83. Recuperado de: https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/ab201215_p.pdf

Xia, N., & Kirby, S.N. (2009). Retaining students in grade: a literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes. Technical

report. RAND Corporation. Santa Monica. Recuperado de:
www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

Avaliação de um projeto sócio-educacional: a educação integral entre o plano e a realidade

Murillo Alencar Bezerra | Carmen Dulce de Britto Freire Dourado

Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, DF- Brasil | Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, Brasília, DF – Brasil.

Resumo:

A avaliação é uma ação cada vez mais presente nas políticas públicas educacionais e sociais. A mobilização e a integração da comunidade para participar do processo escolar, dos seus objetivos e das suas ações compõem desafios dessas políticas. Procura avaliar seus atores e processos, assim como analisar os resultados obtidos em avaliações internas e externas na busca por soluções aos problemas detectados. Este trabalho avaliou os resultados parciais do Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral- PROEITI, para a educação básica da rede escolar pública do Distrito Federal do Brasil. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, do tipo exploratório de caráter descritivo que, por meio de análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e observação direta, descreve as percepções dos diretores de escolas quanto à existência das condições básicas para a sua execução e o alcance dos seus objetivos; relaciona os indicadores de desempenho da Educação Básica com as estratégias, execução e resultados parciais do Programa, e recomenda ações concretas para o Programa alcançar seus objetivos. Os cenários compreendem um contexto de esforço, adaptações e limitação de recursos, sugerindo um comprometimento desses espaços educativos, que muitas vezes ficam reféns da sua própria realidade. Revelou um processo de conquistas quantitativas, em linearidade, oscilando no alcance dos resultados de avaliações externas e aquém dos objetivos e metas do Programa. Constatou que, quanto mais carente era a comunidade, mais modestos eram os recursos aparentes e os resultados, sugerindo uma distribuição regressiva de recursos públicos. A partir da geração de dados e da literatura analisada (SOUSA; GUIMARÃES-IOSIF; ZARDO, 2018; SILVA, 2017; COHEN; FRANCO, 2011; GOMES, 2005; HORTA NETO 2010; GUARÁ, 2002; CAVALIERE, 2002), evidenciou-se o desafio de viabilizar, em legislação e financiamento, a qualidade da educação. Portanto, o desafio é promover, de modo efetivo, equânime e em ritmo mais acelerado a qualidade a partir do aumento significativo e da correta aplicação dos recursos para viabilizar condições mínimas que favoreçam a dignidade dos atores educacionais e os resultados de sucesso escolar e gestão.

Palavras-chave: Gestão educacional; Avaliação de projetos; Políticas públicas; Educação Integral.

Referências bibliográficas:

- BRASIL. As **Desigualdades na Escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.
- CAVALIERE A.M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?iso>>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?iso>>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- CUNHA, Célio da; JESUS, Wellington Ferreira de; GUIMARÃES –IOSIF, Ranilce (Orgs.). **A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- FRANCO, C. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?iso>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. rev. E ampl. São Paulo: EPU, 2005.
- GUARÁ, Isa Maria F.R. educação integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: **Revista Iberoamericana de Educación** nº 42/5, p. 1-13, 2007.
- HORTA NETO, João Luiz. Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madri, n. 53, p. 65- 82, 2010.
- SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral**. **Rev. Bras. Educ.** vol.22 no.71 Rio de Janeiro 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- SOUSA, Ivonete Ferreira de; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom. **As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar**. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.26 no.99 Rio de Janeiro abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

EIXO 2 - AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA

A avaliação externa de escolas no concelho do Porto (Portugal): Perspetivas dos diretores escolares

Miguel Correia | Carlinda Leite | Carla Figueiredo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

A Lei n.º 31/2002 aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelecendo que o controlo da qualidade se aplica a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da prestação de contas, da participação, da exigência e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Concretizada a avaliação externa de escolas e dos agrupamentos públicos do território continental português que abarcam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário desde o ano de 2006, cumpriram-se até agora dois ciclos avaliativos.

Tendo esta situação por referência, foi feita uma pesquisa que recolheu perceções de diretores/as das escolas/agrupamentos de escola do concelho do Porto (Portugal) sobre efeitos desta avaliação nos processos de gestão escolar e nos tipos de liderança.

Para tal, enviou-se um convite aos/às diretores/as escolares de todas as escolas do concelho do Porto (16 no total) para responderem a um inquérito com perguntas abertas e perguntas fechadas. As respostas às perguntas abertas (3 no total) foram tratadas por análise de conteúdo e às de pergunta fechada (3 no total) por uma estatística simples. Os resultados obtidos foram interpretados em diálogo com discursos académicos de referência no campo da liderança escolar e da avaliação de escolas (Bolívar, 1999; Goodson, 2000; Hargreaves, 2007; Day, Johansson & Moos, 2011; Leite & Sampaio, 2014; 2015; 2016; Figueiredo, Fernandes & Leite, 2017).

Os dados recolhidos permitem inferir sobre a importância que a avaliação externa de escolas assume nos quotidianos escolares e na tomada de decisão sobre a gestão dos agrupamentos de escolas.

Palavras-chave: Avaliação Externa, Melhoria de Escolas, Perspetivas de Diretores

Referências bibliográficas:

- Bolívar, Antonio (1999). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Day, Christopher; Johansson, Olof & Moos, Leif (Editors) (2011). *How School Principals Sustain Success over Time: International Perspectives*. Nottingham, United Kingdom: Springer.
- Figueiredo, Carla; Fernandes, Preciosa & Leite, Carlinda (2017). *Avaliação Externa de Escolas: do discurso às práticas – uma análise focada em Portugal e em Inglaterra*. In Meta: Avaliação, 9 (25), 1-31.
- Goodson, Ivor (2000). *The principled professional*. In Prospects, 30 (2), 181-188.
- Hargreaves, Andy (2007). *Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past*. In European Journal of Education, 42 (2), 223-233.

Leite, Carlinda & Sampaio, Marta (2014). *Políticas de Avaliação das Escolas e seus Efeitos na Construção de uma Melhoria Educacional*. In Revista de Administração Educacional, 1 (1), 3-16.

Leite, Carlinda & Sampaio, Marta (2015). *A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal*. In Currículo Sem Fronteiras, 15 (3), 715-740.

Leite, Carlinda & Sampaio, Marta (2016). *A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua Relação com a Justiça Social*. In Educação, Sociedade & Culturas, 47, 115-136.

Avaliação externa e Autoavaliação de escolas públicas e privadas: impactos e efeitos

Eduarda Cristina Capela da Silva Rodrigues

Universidade do Minho

Resumo:

A Autoavaliação das Escolas (AAE) públicas portuguesas é sublinhada na literatura da especialidade com o efeito mais visível da Avaliação Externa de Escolas (AEE) (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, 2016; Mouraz, Fernandes, Leite, 2014). Por sua vez, a AEE iniciada em 2006, entrou este ano no seu terceiro ciclo de avaliação, assentando num modelo novo e, em certos aspetos da sua estrutura, inovador. Desde logo, estão sujeitas à avaliação da Inspeção Geral de Educação (IGEC) as escolas públicas e as privadas, do ensino artístico e profissional, com contrato de associação ou patrocínio e todas as outras que assim o solicitem. A autoavaliação volta a surgir em primeiro plano reforçando a sua importância na promoção da qualidade da prestação do serviço educativo tendo em consideração a inclusão de todas as crianças. Assente em políticas de accountability (Schedler, 1999; Afonso 2010), o modelo da IGEC mantém como principais objetivos identificar áreas de melhoria e a aferição de informação pertinente para o desenvolvimento de políticas educativas sustentadas.

Esta apresentação pretende apresentar uma proposta de investigação sobre o impacto e os efeitos da AEE e da AAE na gestão e organização curricular, mas também nas práticas da sala de aula, tendo em consideração a opinião dos seus principais atores, não só nas escolas públicas como também nas escolas privadas da região norte de Portugal.

O objeto de estudo implica a opção por uma abordagem quantitativa e qualitativa de modo a estabelecer a compreensão mais profunda do objeto de estudo (Bogdan e Bicklen, 1994) com a utilização de diferentes técnicas de recolha e análise de dados (Ghiiglione, & Matalon, 1997; Bogdan e Bicklen, 1994).

Neste sentido serão conduzidos três estudos empíricos que permitirão obter dados tripartidos de diferentes abordagens, contrapondo dados de natureza documental com dados resultantes dos inquéritos e entrevistas (perspetivas de educadores de infância e professores, diretores de agrupamentos, coordenadores de autoavaliação, coordenadores de gestão e supervisão intermédia e elementos da IGEC). Os dados obtidos serão submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2006; Esteves, 2006) e a procedimentos estatísticos (média, desvio padrão, frequência e correlação) (Moreira, 2007), salvaguardando-se os princípios éticos defendidos pelo consentimento informado, a garantia de confidencialidade e o anonimato dos indivíduos e das instituições (Tuckman, 2004).

A exploração primária da literatura associada, aponta para a melhoria organizacional das escolas e da articulação curricular, avançando ainda que a AEE reconhece as boas escolas como aquelas com práticas de autoavaliação mais consistentes (Mouraz, Fernandes, Leite, 2014).

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Avaliação externa de escolas; autoavaliação de escolas, ensino público e privado

Referências bibliográficas:

Afonso, Almerindo (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In M. Teresa Esteban & A. Afonso (org.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.

Azevedo, Joaquim (2012). *The World's Education System: essay on the transnational regulation of education*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto editora.

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

Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (org). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Moreira, J. (2007). *Questionários: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.

Mouraz, A.; Fernandes, P.; Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), Lisboa: Universidade Católica Editora, pp 67-97

Pacheco, José; Seabra, Filipa; Morgado, José (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In José Augusto Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto editora

Tuckman, B. (2004). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Transparência e prestação de contas - o caso de seis projetos educativos.**Catarina Rodrigues | Mariline Santos**

Agrupamento de Escolas de Estarreja | Universidade de Aveiro

Resumo:

Os sistemas educativos têm-se tornado cada vez mais complexos em resultado da interseção de um conjunto de tendências que são comuns a vários países da OCDE. A descentralização assume, deste modo, um papel de grande importância, permitindo, entre outras vantagens, decisões mais céleres, mais eficazes e mais eficientes. No entanto, enquanto alguns países têm já uma longa tradição na partilha de responsabilidades entre diferentes níveis de governo (rearticulação vertical) e entre diferentes atores da sociedade civil e do setor privado (reconfiguração horizontal), existem outros, de natureza mais centralizada, cujo processo de descentralização ainda se encontra pouco aprofundado. Em Portugal, a descentralização, em matéria de política educativa, tem sido encarada com um misto de expectativa e preocupação, num tempo de problemas complexos, poderes dispersos e recursos escassos. Neste contexto, as práticas de prestação de contas têm vindo a ganhar cada vez mais importância. No presente artigo, realizamos um breve enquadramento teórico sobre processos de descentralização, apontando vantagens e desvantagens, salientando as questões relacionadas com a governança pública, no que diz respeito à transparência e à prestação de contas - uma das bases para uma “boa governança”, de acordo com a OCDE. Tomando como referência estes conceitos analisar-se-ão os projetos educativos de seis agrupamentos de escolas publicados nos respetivos websites. Os projetos educativos serão alvo de uma análise de conteúdo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Descentralização; Governança; Políticas Educativas; Prestação de Contas; Projeto Educativo.*

Referências bibliográficas:

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>.

Charbit, C. (2011), Governance of Public Policies in Decentralised Contexts: The Multi-level Approach. OECD Regional Development Working Papers, 2011/04, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg883pkxkhc-en>.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. DE LIMA & J. A. PACHECO (Eds.), *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: Uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F.

I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA

Frankowski, A. et al. (2018), "Dilemmas of central governance and distributed autonomy in education", OECD Education Working Papers, No. 189, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/060260bf-en>

Minguens, M. (2016). *Seminários e Colóquios - Processos Descentralização em Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Monteiro, S. & Horta, A. (2018). *Governança Multinível em Portugal: Fundamentos teórico-conceituais*. Lisboa: AD&C –Agência para o Desenvolvimento e Coesão. Disponível em http://www.adcoesao.pt/sites/default/files/desenvolvimento_regional/wp03_governanca_multinive_l_em_portugal_-_fundamentos_teoricos_upr-nept_sm_ah_mar2018_vf.pdf

Rhodes, R. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.

Sampieri, R. H. ., Collado, C. F. ., & Lucio, P. B. . (2013). *Metodologia de pesquisa* (5th ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Stoker, G. (1998), Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal*, Vol. 50 (155), 17-28.

World Bank Group (1992), *Governance and development*. Washington, DC: World Bank.

Entre conceitos iniciais, alterações e o presente: SINAES em movimento**Roberto Araújo da Silva**

Universidade Católica de Santos

Resumo:

O presente trabalho trata sobre a atual política de avaliação da educação superior brasileira, SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), com foco na investigação e análise do distanciamento entre sua concepção, seus objetivos e sua atual forma. Elaborado para integrar os conceitos de avaliação educativa e regulação, o SINAES passou por mudanças ao longo de sua implementação apresentando, atualmente, caráter regulatório no qual funções como credenciamento, descredenciamento e renovação de cursos, apoiadas principalmente em resultados de uma única modalidade de avaliação externa, adquirem maior dimensão que o aperfeiçoamento dos cursos e instituições avaliados. A pesquisa traz como contexto a magnitude e relevância do setor privado na educação superior do país, bem como a falta de tradição universitária. Assim, emerge como problema o seguinte questionamento: qual o presente perfil conceitual da política de avaliação da educação superior brasileira? De modo a responder esta pergunta, o estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica de artigos, livros, dissertações e teses, e análise documental com base em documentos oficiais e institucionais (leis, portarias, entre outros). O levantamento bibliográfico foi produzido a partir da plataforma Scielo, bem como da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Brasil (BDTD). A investigação fundamenta-se na Sociologia da Avaliação (AFONSO, 1999, 2009; LÜDKE, 1987, 1989; PERRENOUD, 1989; SOUZA, 2018) como recurso teórico-metodológico e, portanto, analisa o SINAES enquanto política “tecida” no conjunto social, permeada por contradições. Traz como conclusões e resultados a indicação de que o SINAES pouco a pouco desequilibrou-se face à proposta inicial, perdendo seu caráter formativo-educativo devido às medidas adotadas ao longo dos anos, bem como ponderações acerca dessas mudanças e suas possíveis implicações futuras para gestores, docentes e estudantes.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): SINAES; Avaliação Educacional; Educação Superior; Sociologia da Avaliação.

Referências bibliográficas:

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 1999. 421 p.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez. 2009. 4 ed. 1 reimp. 154 p.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 que instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC)**. Brasília, Diário Oficial da União, de 25/11/1995, Seção 1. 1995.

_____. **Lei nº. 9.394 de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1996, Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 out. 2015.

_____. **Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 72, de 15/04/2004, Seção 1, p. 3.

_____. **Decreto 5.773 de 9 de Maio de 2006 que dispõe sobre a regulação e supervisão da Educação Superior**. Brasília, Diário Oficial da União, de 10/05/2006, Seção 1, p. 6. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4 de 5 de agosto de 2008 que institui o Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 150, de 06/08/2008, Seção 1, p. 19.

_____. **Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007- que dispõe sobre regulação e supervisão dos cursos superiores**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 239, de 13/12/2007, Seção 1, p. 39-43.

_____. **Lei nº. 12.020 que dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 165, de 28/08/2009, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12020.htm. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007 republicada - que dispõe sobre regulação e supervisão dos cursos superiores**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 249, de 29/12/2010, Seção 1, p. 23-36.

_____. **Portaria nº 12 de 5 de setembro de 2008 que institui o Índice Geral de Cursos (IGC)**. Brasília, Diário Oficial da União, n. 173, de 08/09/2008, Seção 1, p. 13.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012 - Resumo Técnico**. Brasília, Ministério da Educação, 2014.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** (5 ed. revisada e ampliada ed.). Brasília: INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009.

CEA - Comissão Especial de Avaliação. **SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília: CEA. 2003. 98 p.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez. 2003. 198 p.

_____. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LÜDKE, M. A caminho de uma Sociologia da Avaliação escolar. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 43-49, jul./dez. 1987.

_____. Por uma sociologia da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 73-77, jul./dez. 1989.

MARTINS, M. A. R. Coordenação pedagógica em cursos superiores: desenvolvimento profissional docente, currículo e avaliação. In: MARTINS, A. M. (Org.) **Instituições Educacionais: Políticas, Gestão e Práticas Profissionais (pp. 109-122)**. Santos: Editora Leopoldianum. 2009. 164 p.

MARTINS, M. A. R. Caminhar sobre o fio da navalha: cultura de avaliação e regulação externa em instrumentos de autoavaliação institucional. In: MARTINS, A. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs.) **Políticas Educacionais: elementos para reflexão (pp. 107-124)**. Porto Alegre: Redes Editora. 2010. 140 p.

MARTINS, M. A. R.; ALONSO, D. F. ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado: implicações para o currículo. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 04, n. 7, p. 184-200, jan.-jul. 2012.

PERRENOUD, P. Vers une sociologie de l'évaluation. **Bulletin de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Éducation**, Paris, n. 6, p. 19-31, nov. 1989.

RIBEIRO, J. L. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

SAMPAIO, H. M. S. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec. 2000. 408 p.

SGUISSARDI, V. Regulação Estatal *versus* Cultura de Avaliação Institucional? **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul.-set. 2013.

SOUZA, A. C. Avaliação e Emancipação: a perspectiva da Sociologia da Avaliação. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar. 2018. p. 51-66.

VALLUIS, M. A. **O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de administração**. Santos: UNISANTOS. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, 2014.

ZAINKO, M. A. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

A construção do Projecto Educativo Municipal e a possibilidade e interesse na consensualização de indicadores comuns de auto-avaliação das escolas. Relato de uma experiência recente.

Jorge Martins / João Gouveia

Universidade Lusófona do Porto | Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Resumo:

No contexto complexo da descentralização educativa, as decisões tomadas e as políticas desenvolvidas pelos órgãos municipais e pelas escolas / agrupamentos podem (e devem) estar inscritas numa visão estratégica que as fundamenta, planeia e regula – o Projecto Educativo Municipal.

Um tal documento estratégico, democraticamente escrutinado, permite congregiar esforços e definir um quadro comum de referência para a coordenação de políticas educativas (gerais, locais, sectoriais e intersectoriais), que envolve e compromete os vários parceiros externos do município, nomeadamente as escolas e os agrupamentos escolares, as associações de pais e o tecido empresarial e laboral local.

Esta comunicação, inscrevendo-se na temática das políticas e práticas da educação e do currículo e tendo como referências teóricas os contributos de Barroso (2006; 2018), Canotilho (2018), Martins (2018), Silva (2018) e outros, é uma reflexão sobre um aspecto específico da construção participada de um Projecto Educativo Municipal em que os autores estiveram envolvidos: sem comprometer a autonomia relativa de cada escola e agrupamentos do município X, naquele processo foi possível consensualizar referenciais de desempenho e avaliação comuns através de critérios, indicadores e instrumentos respeitantes a processos e resultados partilhados e discutidos por todos.

Usando como estratégias o trabalho colaborativo entre as equipas de autoavaliação das escolas e agrupamentos (no contexto de uma oficina de formação), foi possível construir, na primeira fase do trabalho, uma listagem de indicadores baseados nos resultados, condições e apoios escolares dos alunos. Numa segunda fase, em curso, será possível também criar um sistema de recolha de informação e uma base de dados relativos à autoavaliação de cada escola e agrupamento, melhorando assim o papel regulador dos instrumentos estratégicos municipais e de escola.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5):

Projecto Educativo Municipal; Autoavaliação de Escolas; Indicadores Comuns de Autoavaliação de Escolas; Regulação Educativa Local; Descentralização Educativa.

Referências bibliográficas:

Barroso, J. (org) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2018). Comunicação apresentada no Encontro de Outono, 2018, organizada pelo FPAE na UTAD, mas ainda não editada.

Canotilho, J. G. et alli (2017). *Gestão e Financiamento das Escolas em Portugal. Indicadores, Políticas e Atores*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, J. (2018). Contributos para a compreensão do processo de descentralização educativa em curso. In António Teodoro (coord.) *O outro lado do espelho: percursos de investigação (CeIED 2013-2017)* (pp71-90). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M et alli (2016). *Pensar a Educação. Temas Sectoriais (II volume)*. Lisboa: Educa (IE/UL).

Base Nacional Comum Curricular e avaliação em larga escala no Brasil: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa

Anderson Gonçalves Costa | Brenna Kecia Andrade de Oliveira | Claudia Maria Sales Mendes | Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil | Universidade do Minho, UMinho, Portugal | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil

Resumo: O trabalho trata da avaliação em larga escala e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob as ações da coordenação federativa no Brasil, questionando os limites entre a “indução” e a “implementação” destas políticas, dada a heterogeneidade do federalismo brasileiro e as possibilidades de ressignificação/tradução pelos atores educacionais a partir das microresistências. Nesse cenário, recorre-se ao tema do “federalismo pragmático” (Freitas, 2007) como recurso utilizado pelo governo central para indução e coordenação dos processos (Costa, Vieira & Vidal, 2019). O objetivo geral do trabalho repousa em discutir o modelo de coordenação federativa erigida com a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e a BNCC. Como objetivos específicos estabelecemos: (i) apresentar os modelos de avaliação adotados por estados e municípios; (ii) investigar o modelo de governança para “implementação” da BNCC; (iii) refletir sobre a resistência aos processos no interior das redes de ensino e escolas. Assim, aborda dimensões normativas e pedagógicas, entendendo que a dimensão normativa é tributária de iniciativas constitucionais e infraconstitucionais que buscam moldar a atuação dos sujeitos e das instituições, no bojo de mudanças globais, nacionais e locais. O artigo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa básica, por buscar gerar novos conhecimentos ao campo das políticas educacionais (Gerhardt & Silveira, 2009). Para tanto, utiliza como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, sendo esses últimos os documentos norteadores da BNCC, da regulamentação da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica pelo Decreto nº 9.432/2018 e das iniciativas suprapartidárias de políticas de responsabilização em estados brasileiros, mobilizando as teorias subjacentes aos interesses de pesquisa dos proponentes, quais sejam: Estado-avaliador (Afonso, 2009; 2013) e empréstimo e atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016).

Palavras-chave: avaliação em larga escala; BNCC; coordenação federativa; Estado-avaliador.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-490.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG.
- Brasil, (2018). *Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018*. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.

Costa, A., Vidal, E. & Vieira, S. (2019). Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o Estado-avaliador. *Revista Educação em Questão*, 57(51). Doi: 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15806.

Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados.

Gerhardt, T. E., & SILVEIRA, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

O *Programme of International Student Assessment (PISA)* – Avaliação Comparativa e Regulação de Políticas Educativas

Mariline Santos | Catarina Rodrigues

Universidade de Aveiro | Agrupamento de Escolas de Estarreja

Resumo:

A forma de avaliar o conhecimento dos estudantes difere substancialmente de país para país, apresentando-se como um obstáculo à comparação válida dos resultados a nível internacional. Ao longo dos anos, e após várias experiências, a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)* desenvolveu um conjunto de indicadores e apresenta, em 1997, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, que permite fazer essa comparação. A recolha e análise de dados comparativos na área educacional sempre foi uma das dimensões de relevância para a OCDE desde a sua fundação em 1961, mas o fenómeno de globalização, aliado à busca por indicadores fiáveis da qualidade da Educação, aumentou substancialmente a importância e a procura pela participação no PISA. Numa publicação anual, *Education at a Glance*, divulgam-se resultados do PISA, dados e respectivas análises, frequentemente usados como *policy guide* nos países participantes. No presente artigo, com base em trabalhos realizados por investigadores na área e partindo das publicações oficiais da OCDE faremos um breve enquadramento em torno de: (1) globalização, enquanto fenómeno político; (2) modos de regulação em educação; (3) a influência da OCDE, através do PISA, nas políticas educativas; (4) o caso português, procurando demonstrar que, em Portugal, também se assiste a uma crescente produção de conhecimento científico com origem nos resultados PISA o que, a par das recomendações da OCDE, tem justificado a alteração das medidas de política educativa e reformas do sistema educativo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Avaliação; PISA; Regulação; Políticas Educativas;

Referências bibliográficas:

Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo. *Revista de Ciências Da Educação*, (10), 53–64. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5667>

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2003). O Estado e a Educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a micro-regulação local. *A Escola entre o Estado e o Mercado: O Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 53-74.

Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, 16(1), 75–90.

- Carvalho, L. & Costa, E. (2011). Fabricando o Espelho do perito: A construção de conhecimento pericial no mundo PISA. In Carvalho, L. (coord.). *O Espelho do Perito*. (pp. 41- 76). Gaia: Fundação Manuel Leão. 
- Carvalho, L. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educ. Soc., Campinas*, 30(109), 1009–1036.
- Carvalho, L. (coord.). (2011). *O Espelho do Perito*. Gaia: Fundação Manuel Leão. 
- Carvalho, L. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e atores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4). Retrieved from http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n4/numero4-acerca_do_papel.pdf
- Carvalho, L. (2013). Mútua vigilância organizada. *Educação - Temas E Problemas*, (12 e 13), 61-74
- Carvalho, L., & Costa, E. (2014). Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa. *Propuesta Educativa*, 1(41), 46–54. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852014000100006&script=sci_arttext
- Carvalho, L., Costa, E., & Gonçalves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: on the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European Journal of Education – Research, Development and Policy*, 53 (2), 154-166. retrivied from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12210/abstract>
- Carvalho, T. (2009). Nova Gestão Pública e Reformas da Saúde. O profissionalismo numa encruzilhada. Edições Sílabo.
- Costa, E. (2011a). *O 'Programme for International Student Assessment' (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3002>
- Costa, E. (2011b). O PISA na literatura científica: um caso de propagação, recriação e contestação de conhecimento. In Carvalho, L. (coord.). *O Espelho do Perito*. (pp.77-106). Gaia: Fundação Manuel Leão. 
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Cultura*, (16), 133-169.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (11), 13-30.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, (12 e 13), 41-60.
- Lewis, S. (2017). Policy, Philanthropy and profit: the OECD's Pisa for schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*, 53 (4), 518-537, DOI: 10.1080/03050068.2017.1327246
- Madureira, C., Rodrigues, M. (2006). A Administração Pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 153-171.

Mangez, E. (2011). Economia, Política e regimes do conhecimento. In Barroso, J. & Afonso, N.(org.). *Políticas Educativas – Mobilização de Conhecimento e Modos de Regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Martins, M. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal).

OCDE (2014a). *PISA 2012 – Technical Report*. Paris: OCDE.

OCDE (2014b). *Education Policy Outlook – Portugal*. Paris: OCDE.

OCDE (2015). *Results in Focus*. Paris: OCDE.

Popkewitz, T. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares – abordagens sociológicas críticas*. Ramada: Edições Pedagogo.

Santos, M. (2016). *Escolas Entre o Público e o Privado – charter schools, escolas livres, escolas independentes*. (Dissertação de Mestrado não publicada: Universidade de Aveiro).

Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725. DOI: 10.1080/02680939.2013.779791.

Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of Pisa: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.

Wiseman, A., & Baker, D. (2005). The Worldwide Explosion or internationalized Education Policy. *International Perspectives on Education and Society*, (6), 1-21.

Tipologias de práticas avaliativas tecidas no entremeio das avaliações externas locais e nacionais: Um olhar para a cotidianidade de escolas brasileiras

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida | Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães | Maria Julia Carvalho de Melo | Ana Priscila de Lima Azevedo | Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA/Brasil)

Resumo:

As práticas avaliativas tecidas nas escolas brasileiras têm se configurado em campo panóptico (Certeau, 2014) de regulação, disputas e negociações entre os pensantes-praticantes da avaliação fabricada na cotidianidade escolar que estão sob contextos de influências diversos. Assim, reconhecemos a necessidade de investigação desses macro-micro contextos para compreensão do fenômeno avaliativo (re)inventado nas escolas. Tivemos por principal objetivo nesse trabalho analisar sentidos de avaliação relevados nas tipologias de práticas avaliativas tecidas no entremeio das avaliações externas locais e nacionais brasileiras. Para tanto, mobilizamos estudos do campo da Avaliação e do Cotidiano, como: Alves e Machado (2011) Figueiredo, Leite e Fernandes (2016); Fernandes (2011) e Certeau (2014). A pesquisa foi realizada agreste pernambucano brasileiro, tendo por sujeitos quatro professoras atuantes no Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos consistiram na aplicação de questionários e na realização de entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados, recorreremos à Teoria do Cotidiano (CERTEAU, 2014) e ao Ciclo de Políticas (BALL, 2001), versando sobre os sentidos de avaliação e os movimentos estratégicos e táticos que atravessam as práticas avaliativas cotidianas. Os resultados obtidos apontam para a diversidade tipológica dos instrumentos e procedimentos de avaliação frequentes na ação didática das professoras, como: testes, questionamentos e apresentações orais, autocorreção, observação, portfólio, trabalhos de campo e em grupos. Somando-se a essas tipologias, as práticas avaliativas analisadas revelaram constituir-se, também, pelas avaliações externas locais do Instituto Qualidade do Ensino – IQE, e pelas avaliações nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. No entremeio discursivo dessas avaliações “oficiais”, as práticas avaliativas sinalizaram fatores facilitadores e dificultadores do poder decisor curricular-avaliativo das professoras, e revelaram sentidos de avaliação como: autonomia relativa de desenvolvimento da avaliação e poder avaliativo fugaz. Assim, analisamos que mesmo estando sob influência de avaliações externas de caráter controlador e homogeneizador, as práticas avaliativas inventadas cotidianamente pelas professoras mostraram que a posição de “subordinação” atribuída muitas vezes ao professor frente às diversas formas de controle burocrático e administrativo, contribui para que este ocupe um lugar, ou um “não lugar”. Nesse “não lugar” as docentes mobilizavam formas de escape às lógicas performativas e gerenciais que historicamente tentam controlar o saber-poder-fazer avaliativo.

Palavras-chave: *Tipologias. Práticas Avaliativas. Políticas Locais e Nacionais de Avaliação.*

Referências bibliográficas:

Alves, M. P., Machado, E. A. O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. ALVES, M. P., KELETE, Jean-Marie de (Orgs.). **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Portugal, Porto Editora, 2011.

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. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. ALVES, M. P., KELETE, Jean-Marie de (Orgs.). **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Portugal, Porto Editora, 2011.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

Política(s) de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades: crónica de uma vida e de uma morte anunciadas

José Pedro Amorim | JD Carpentieri | David Mallows

CIIE/FPCEUP | IOE, University College of London | IOE, University College of London

Resumo:

A população adulta portuguesa tem um dos níveis de escolarização mais reduzidos da Europa (OECD, 2018). Entre 2005 e 2013, o governo português implementou uma política de educação e formação de pessoas adultas, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), que atingiu uma dimensão sem precedentes: 1,5 milhões de inscrições e mais de 600 mil certificações (Amorim, 2015).

A INO foi avaliada duas vezes, quase consecutivamente. A primeira avaliação, coordenada por Roberto Carneiro, e concluída em 2010, foi abrangente nos métodos – estudos de caso, entrevistas, grupos de discussão – e nos participantes envolvidos – adultos inscritos e não inscritos, profissionais dos Centros Novas Oportunidades, associações e empresas, atores sociais diversos –, tendo procurado aferir perceções em relação a múltiplas dimensões da INO, assim como introduzir processos de autoavaliação dos Centros. A segunda avaliação, coordenada por Francisco Lima, e concluída em 2012, focou os impactos da participação na INO em dois aspetos: empregabilidade e ganhos salariais.

Neste trabalho, analisamos as duas avaliações realizadas, com uma forte atenção ao contexto político mais ou menos explícito no qual emergiram. Importa não esquecer que estas avaliações tiveram impactos muito distintos: a primeira deu continuidade ao investimento público feito na INO, enquanto a segunda conduziu à sua extinção, apesar da existência de efeitos positivos também ao nível profissional e económico. Curiosamente, nenhuma aferiu as aprendizagens realmente feitas pelas pessoas adultas e as duas procuraram obter efeitos imediatos da participação em educação e formação – e isto merece problematização.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Educação e formação de pessoas adultas; Literacia de pessoas adultas; Iniciativa Novas Oportunidades; Avaliação de Políticas Educativas

Referências bibliográficas:

Amorim, J. P. (2015). *Literacy in Portugal: Country report. Adults*. Köln: ELINET – European Literacy Policy Network. http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Adults_Portugal_Long_Report_0216.pdf

Carneiro, R. et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Lima, F. et al. (2012). *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

Lima, F. et al. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

O potencial das práticas de avaliação na sala de aula para o sucesso escolar**Teresa Jesus Correia Paulino Santos | Maria Palmira Alves****Universidade do Minho****Resumo:**

A avaliação na sala de aula tem um enorme potencial para melhorar a aprendizagem. Quando as práticas de avaliação são projetadas com um propósito claro, a aprendizagem de todos os alunos é beneficiada, aumentando o sucesso escolar. Esta é uma questão prioritária na agenda das políticas educativas nacionais e internacionais, que apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos e ao caráter formativo da avaliação.

A avaliação formativa recorre a diferentes instrumentos para avaliar as aprendizagens, é integrada durante todo o processo de ensino aprendizagem e favorece o desenvolvimento da autonomia. A avaliação sumativa recorre essencialmente a testes e é realizada no final de uma etapa de formação.

Apresentamos alguns resultados de um estudo, realizado num agrupamento de escolas, localizado na zona Norte do país, cujo principal objetivo é conhecer a perspetiva dos alunos e dos professores sobre as práticas de avaliação das aprendizagens, assim como os fatores que, na sua opinião, contribuem para aumentar o sucesso escolar. Participaram no estudo dezoito alunos com idades entre os 13 e os 15 anos e oito professores. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada e analisados com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados mostram que as práticas de avaliação dão pouca margem de ação aos alunos, pois são obrigados a receber conteúdos, guardá-los e reproduzi-los nos testes; a falta de uma verdadeira flexibilização curricular perpetua práticas de avaliação com funções de verificação dos conhecimentos, sem dialogicidade, desconhecendo os procedimentos e estratégias utilizadas pelo aluno para adquirir esses conhecimentos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Avaliação das aprendizagens, Sucesso escolar, Alunos, Professores.

Referências bibliográficas:

Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M.P; Aguiar, M. & Oliveira, S. (2014). Avaliação no ensino superior: Resultados de uma investigação no domínio das ciências da saúde. In D. Fernandes et al. (orgs). *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas 2v* (pp. 523-562). Lisboa: Educa.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>, consultado a 10 de novembro de 2009.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mafra: Edições Pedagogo.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora

Roldão, M.C.(2013) Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados: In M. Alves et al.(orgs). *Melhorar a Escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica: Porto, 2013. Acedido a 3 de Junho de 2014 em

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/>

Santos, T. & Alves, M.P. (2016) Avaliação como controle do estudo: perspectiva dos alunos . In Veiga, F. (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.

Simão, A., (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M.P. & Machado, E.A. *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Conhecimentos em avaliação educacional e conselhos de classe: constatações e proposições para a formação docente**Valéria Aparecida de Souza Siqueira | Pâmela Félix Freitas | Ocimar Munhoz Alavarse**

Universidade de São Paulo

Resumo:

Este trabalho decorre de pesquisas realizadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo que abordam conhecimentos em avaliação educacional e suas consequências no fluxo escolar, tendo como referencial teórico Alavarse (2013), Crahay (1996; 2002) e Gatti (2010). São analisadas respostas de 217 docentes de 14 escolas dessa Rede a questionário sobre conhecimentos e demandas em avaliação, que são articuladas com observações de nove conselhos de classe, instância coletiva para definir aprovação ou reprovação de alunos. Considerando o “paradoxo docente”, segundo o qual o professor é um avaliador profissional sem ter formação específica para tal, chama a atenção os critérios – aspecto mais relevante do processo avaliativo – utilizados pelos professores para atribuir notas, especialmente por suas implicações no fluxo escolar. Com apenas 29% dos professores indicando ter recebido alguma formação em avaliação na graduação, encontramos nas respostas que observação (72%), realização de atividades (67%), desempenho nas provas (60%), participação nas aulas (57%) e interesse (20%) são os critérios mais utilizados. Nas observações de conselhos de classe, encontramos a emissão de notas com apoio na experiência, justamente desprovida de preparação prévia e com traços que evidenciam falta de rigor técnico e critérios flutuantes; uma prática intuitiva, orientada pelas concepções formadas ao longo da trajetória escolar e profissional do professor, a serviço menos das aprendizagens do que de outros interesses. Assim, essas repostas e observações salientam, sem desmerecer a prática docente como fonte de conhecimento, lacunas de formação voltada especificamente para a avaliação, restringindo a clareza sobre o objeto a ser avaliado, os instrumentos e procedimentos mais adequados a esse objeto e, sobretudo, a delimitação de critérios apoiados em objetivos de aprendizagem. Isso acaba por privilegiar fatores secundários e subjetivos que se constituem num entrave para que a avaliação se coloque a serviço da aprendizagem, ainda mais quando se constata que várias limitações detectadas se manifestam em detrimento de alunos com maiores dificuldades ou com menor engajamento na escolarização. Uma alternativa, para superar lacunas formativas em avaliação, pode estar na realização de cursos que atendam às demandas indicadas, justamente pelos respondentes, como a elaboração de instrumentos (62%) e a definição de critérios (60%).

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; formação em avaliação; critérios de avaliação; concepções de avaliação; conselhos de classe.

Referências bibliográficas:

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

CRAHAY, M. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

GATTI, B. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 95-138, 2010.

Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física**André Moura | Ana Mafalda Silva | Catarina Martins | Amândio Graça | Paula Batista**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Resumo:

Vários autores (e. g. Black & Wiliam, 1998; Chng & Lund, 2018) têm vindo a realçar a importância da avaliação na melhoria da aprendizagem, contudo esta tem sido usada, fundamentalmente, sob um ponto de vista sumativo e muitas vezes desligada daquilo que é o processo ensino-aprendizagem. Em contraponto a uma perspetiva de avaliação centrada nos resultados, autores como López-Pastor (2009) e MacPhail e Halbert (2010) têm referido a importância dos alunos terem um papel de construtor ativo das suas próprias aprendizagens e de serem responsabilizados pelas mesmas. Neste contexto, estratégias alternativas de avaliação têm sido sugeridas como forma de quebrar o papel passivo dos alunos no processo ensino-aprendizagem, entre elas, a autoavaliação (Falchikov, 2005), a avaliação de pares (Boud, 1995) e a avaliação por tutores. Neste quadro, o objetivo deste trabalho foi analisar as alterações no padrão e conteúdo dos registos de avaliação efetuados pelos alunos (heteroavaliação) ao longo da unidade de ginástica acrobática. Pretendeu-se ainda analisar a aprendizagem ao nível do conhecimento do conteúdo. Participaram no estudo 50 alunos de duas turmas do ensino secundário de uma escola do grande Porto, sob a orientação de duas estudantes-estagiárias da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os alunos foram desafiados a avaliar a coreografia construída pelos colegas a partir da segunda aula, num total de 7 aulas. A avaliação de pares consistia numa componente técnica (elementos de ligação, pegadas, montes-desmontes e figuras), artística (criatividade, coreografia, postura/expressão), dificuldades e potencialidades. Os registos preenchidos pelos alunos foram recolhidos no final de cada aula e analisados pelas estudantes-estagiárias antes da aula seguinte de forma a identificar dificuldades dos alunos nos processos de avaliação e fornecer-lhes feedbacks que os ajudassem a melhorar as suas apreciações. A componente artística foi aquela em que os alunos sentiram maior dificuldade a avaliar e onde se verificou uma maior alteração no padrão de registo. A avaliação dos pares teve um contributo muito positivo para a aprendizagem dos alunos ao nível: i) da compreensão dos conceitos; ii) do entendimento dos aspetos avaliados; e iii) da capacidade de avaliar e de incorporar aspetos que fariam parte da sua própria avaliação.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Estágio; Educação Física; Ginástica Acrobática; Heteroavaliação; Aprendizagem**Referências bibliográficas:**

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119

- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: RoutledgeFalmer.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.

Professor aprendiz***Fernanda Bonifácio Magalhães de Lima***

EMEF Prof Jacyra Vieira Baracho

Prefeitura Municipal de São José dos Campos - São Paulo - Brasil

Resumo:

Um bom profissional independente de sua carreira é aquele que toma nota de cada detalhe de seus clientes, sendo assim estará em busca de amparo para bem realizar sua função ao qual foi solicitado. O que dizer de um profissional da educação que não registra seu próprio trabalho e avanços no processo de ensino – aprendizagem?

Quem documenta sua prática está criando instrumentos de reflexão e investigação da ação educativa. Passa a ter protagonismo em parceria com seus alunos e se torna sujeito ativo, um professor aprendiz que se permite experimentar e viver descobertas. Além de abrir comunicação no trajeto da aprendizagem e construir uma memória pedagógica.

Segundo Hoffmann (2001) se avaliar significa “acompanhar a construção do conhecimento” não há como acompanhar vários alunos, ao mesmo tempo, sem registros diários, contínuos, articulados em tempos e significados. A expressão do sentido da avaliação pelo educador se dá por meio do que ele anota, registra e escreve sobre o aluno.

Em minha trajetória em sala de aula, como professora da turma de 1º ano do Ensino Fundamental, tenho utilizado para documentar o trabalho pedagógico o formato gráfico, com a intenção de comunicar as ideias cognitivas, os avanços referentes ao sistema de escrita e a construção do número. Baseado na concepção construtivista e sócio interacionista e em estudos de análises de nível de escrita conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky utilizando a metodologia de realizar o ditado de palavras do mesmo campo semântico para acompanhar e traçar estratégias/intervenções no processo de alfabetização, bem como o ditado de números para sondagem das hipóteses numéricas. Sendo assim, todo o processo de construção e aprendizagem da turma fica registrado em um portfólio aberto a toda a comunidade escolar. Esse portfólio é acessível as crianças, aos profissionais da escola e as famílias nas reuniões de pais, para que a criança seja vista como um ser pensante gerando reflexões e aprendizagens.

Sendo assim, ao término de cada etapa do ano letivo é possível ver o crescimento de toda a turma e de cada criança como produtora de conhecimento e ativa na construção do conhecimento.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5):

Registro; Reflexão; Ação Educativa; Trajeto; Aprendizagem.

Referências bibliográficas:

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover. 2002, p.93.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O Professor de Letras Libras e os Procedimentos de Avaliação do Ensino

Ketlen Cristina dos Santos Oliveira Menezes | Ademarcia Lopes de Oliveira Costa

Faculdade de Letras Universidade do Porto-FLUP | Universidade Federal do Acre-UFAC

Resumo:

A formação profissional para o magistério requer uma sólida formação teórico-prática. O domínio de bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho, sobretudo no que diz respeito a avaliação do ensino. Nesse contexto se insere o presente estudo cujo objetivo é conhecer as práticas avaliativas utilizadas por um professor (a) de Libras, levando em consideração a modalidade visual espacial da língua, refletindo sobre a importância da mesma na prática pedagógica do ensino da língua. Adotou-se como metodologia uma pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos exploratória e descritiva, através de um estudo de caso, com o uso da entrevista semiestruturada. Para tanto, utilizou-se as contribuições teóricas de Kalatai; Streiechen (2016), Libâneo (2013), Luckesi (2011), Veiga (2006), dentre outros. O entrevistado da pesquisa é professor de Libras, possui graduação em Letras e Respectivas Literaturas com especialização em Ensino de Libras e Pró-Libras. Os resultados revelam que, para o participante a avaliação é um assunto muito discutido, principalmente se tratando do ensino de Libras. No geral, as avaliações ainda são feitas em forma escrita – pois o Ministério da Educação e Cultura – MEC, entende que são necessários registros –, e também faz uso de avaliação através de vídeos produzidos pelos alunos, por se tratar de uma língua visual, além de incentivá-los a se comunicar durante as aulas sempre em Libras, dessa maneira consegue observar a evolução de cada aluno. Acrescenta ainda que tenta avaliar seus alunos de forma processual e contínua sempre respeitando o nível linguístico dos alunos ouvintes que estão aprendendo Libras e dos alunos surdos que ao mesmo tempo também estão aprendendo português, isso em turmas com alunos surdos e ouvintes. Concluímos que seu posicionamento vai de encontro com as questões levantadas pelos autores supramencionados, quando contestam as formas de avaliação que tem o intuito de registro sem levar em consideração outras formas de medir o nível de aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Avaliação; Docente; Libras.

Referências bibliográficas:

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. 2013. In: **Anais uniocentro**. Disponível em: <http://www.anais.uniocentro.br/seped.pdf>. Acesso 01 fev 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Os métodos de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aprender: uma ação intertiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Or.). **Lições de Didática**. Campinas/SP: Papirus, 2006.

Avaliação e qualidade educativa: O Caso da Unidade Curricular Projeto Empresarial em Finanças no ISCA-UA

Amândio Manuel Antunes | Fernando Miguel Moreira dos Santos Costa | Joaquim Alberto Neiva dos Santos

Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro

Resumo:

A comunicação apresenta a adaptação efetuada na Unidade Curricular Projeto Empresarial (UC_PE) do 3.º ano da Licenciatura em Finanças do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro, a partir do (re)desenho do perfil profissional do estudante e do referencial de competências a adquirir, na moldura dos desafios que se impõem às Instituições de Ensino Superior, nomeadamente abertura ao exterior e às dimensões social e de orientação nas aprendizagens, com ação balizada por padrões e linhas diretrizes para a garantia da qualidade – Quadro Europeu de Qualificações e os descritores de Dublin.

O modelo de funcionamento da UC_PE, que tem como uma das suas finalidades “integrar e complementar os conhecimentos adquiridos pelo estudante no seu percurso académico, nomeadamente em contexto profissional e de contacto com o mercado de trabalho, preparando-o para o exercício das funções relacionadas com a gestão financeira e outras no âmbito da gestão e operação em mercados financeiros”, realçando a importância das pessoas como fatores diferenciadores para os sistemas de criação de valor.

Trata-se de uma abordagem transformadora, em que docentes e estudantes partilham a ideia da pedagogia para o envolvimento, construtores e não reprodutores, assumindo-se como âncora para a garantia interna de qualidade do ensino, num quadro mais global da política de ensino do ISCA-UA.

Os objetivos coexistem com o desenvolvimento de competências de natureza transversal, como a expressão oral e escrita, liderança, relacionamento interpessoal e ética, e estimulam por via do (auto)envolvimento de docentes e estudantes, a investigação pedagógica e a adoção de práticas inovadoras de ensino. Mais que esta interação, é fundamental a ligação aos parceiros empresariais, no desenvolvimento das capacidades de resolução de conflitos e tomada de decisão, comunicação assertiva, autonomia e responsabilidade pessoal, além das competências concetuais que se exigem.

Por fim, o modelo de avaliação procura incluir *stakeholders* nas decisões sobre processos e políticas de avaliação, com o intuito de favorecer o equilíbrio entre os interesses institucionais, os estudantes e demais entidades envolvidas. A gestão destes equilíbrios obriga à utilização e adaptação de instrumentos vários a situações específicas de ensino, que aprovelem uma avaliação contínua e regular no tempo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): ensino; aprendizagem; projeto; finanças; avaliação

AValiação ESCOLAR – ELEMENTO QUALIFICADOR DE UMA EDUCAÇÃO QUE INTER-RELACIONA CONHECIMENTOS

Analice Vacaro | Luciana Modica

Colégio Santa Inês

Resumo: Um dos desafios da educação no século XXI é a escolha de intervenções pedagógicas que contemplem o paradigma da complexidade e seus desdobramentos. É necessário que o sistema de ensino fragmentado seja substituído pela contextualização e integração dos saberes por meio de ensino transdisciplinar e avaliação processual, baseados no desenvolvimento de habilidades e competências. O Colégio Santa Inês, de Porto Alegre/RS, desenvolve desde 2017, no 6º ano do Ensino Fundamental II, uma metodologia por meio da qual se promove a qualificação tanto da aprendizagem quanto do trabalho docente. O objetivo desta proposta é aprimorar a aprendizagem e reestruturar o processo avaliativo, na medida em que permita aos estudantes problematizar, explorar e integrar a complexidade dos saberes, por meio de um instrumento de construção de conhecimento denominado *Relatório de Aprendizagem (RA)*. Participam deste estudo 207 estudantes, com idades entre 11 e 12 anos, os quais são instigados a observar e analisar determinados fenômenos sociais sob diferentes perspectivas – o ponto de vista de cada área do conhecimento, a conexão entre as especificidades de cada componente curricular, numa abordagem sistêmica. Para isso, são desafiados a propor intervenções assertivas a fim de resolver os problemas propostos. Esse instrumento original é elaborado, executado e avaliado em conjunto pelos professores, que participaram de formação continuada em metodologia ativa, a qual favoreceu a qualificação docente. A avaliação processual permite a identificação de lacunas de aprendizagem e o conseqüente aprimoramento de rotas. Constata-se, a partir desse instrumento, que os estudantes envolvem-se em processo contínuo de investigação, o qual lhes viabiliza maior consciência de suas possibilidades e os insere em prática cultural participativa e colaborativa. A mobilização dos conhecimentos construídos em busca da resolução de problemas consolida aprendizagens mais significativas e qualificadas. Percebe-se que os estudantes envolvidos no RA demonstram, com maior fluidez, capacidade de estabelecer relações e articular efetivamente os diferentes saberes para a criação de estratégias de intervenção transformadoras.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Complexidade; Transdisciplinaridade; Formação Continuada.

Referências bibliográficas:

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

COSTA, Marcia Rosa da & CRUZ, Maria Waleska (Org.) **Projeto educativo pastoral da rede de IENS**. Porto Alegre: Calábria, 2016.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Lino de. **A situação-problema como avaliação e como aprendizagem**. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) FUNDAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA, Brasília/MEC 2003.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PINHO, Ângela. **Para educador português, 'não se aprende nada numa aula'**. *Jornal Folha de São Paulo*. 06 jun. 2016.
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1810551-para-educador-portugues-modelo-escolar-do-sec-19-produz-ignorancia.shtml>> Acesso em 01 dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Title: EDUCATIONAL ASSESSMENT – ELEMENT OF QUALITY IN A INTERCONNECTED KNOWLEDGE EDUCATION

Abstract: One of the challenges of education in the 21st century is the choice of pedagogical interventions that contemplate the paradigm of complexity and its unfolding. It is necessary that the fragmented education system be replaced by the contextualization and integration of knowledge through transdisciplinary teaching and continuous assessment, based on the development of skills and competencies. Santa Inês School, located in Porto Alegre - RS, has been developing since 2017, in the 6th year of elementary school, a methodology through which the qualification of both learning and teaching work is promoted. This work focuses on improving learning and restructuring evaluation, as it allows students to problematize, explore and integrate the complexity of knowledge

through a knowledge-building instrument called *Relatório de Aprendizagem (RA)*¹. Two hundred and seven students, aged 10 and 11 years old, who are encouraged to observe and analyze certain social phenomena from different perspectives - the point of view of each areas of study, the connection among the specificities of each school subject, in a systemic approach. In order to have achieve it, they are challenged to propose assertive interventions in order to solve the problems given. Such original instrument is elaborated, executed and evaluated along with the teachers, who have participated in continuous formation in active methodology, which qualified teaching. Continuous assessment allows the identification of learning gaps and consequent improvement of routes. It can be seen from the instrument that students are involved in a continuous process of research, which enables them to become more aware of their possibilities and places them in a participatory and collaborative cultural practice. The mobilization of knowledge built in search of problem solving consolidates more meaningful and qualified learning. It is noticed that the students involved with the RA demonstrate, with greater fluidity, the capacity to establish relationships and effectively articulate diferente types of knowledge for the creation of transformative intervention strategies.

Keywords: Evaluation; Learning; Complexity; Transdisciplinaridade; Continuing Education.

¹ In a free translation it can be understood as a Learning Report (LR)

Avaliação e qualidade educativa – que estratégias?

Isabel Barbosa | Lúcia Dourado | Carla Fonseca

Agrupamento de Escolas Sá de Miranda

Resumo:

Num mundo em constante e rápida mudança, é imperativo que a Escola dê respostas às novas necessidades de formação dos estudantes, o que implica a criação de oportunidades de desenvolvimento das competências (conhecimentos, capacidades e atitudes e valores) necessárias para fazer face aos desafios inerentes a essa mudança. Esta finalidade educativa exige a introdução de abordagens pedagógicas inovadoras, que permitam aos estudantes assumir um papel ativo e responsável no processo de ensino/aprendizagem/avaliação, mas a inovação pedagógica não consiste, necessariamente, numa total alteração das práticas, mas na sua reconfiguração, por referência aos objetivos a atingir.

As autoras desta comunicação propõem-se apresentar alguns exemplos das suas práticas de avaliação no âmbito do projeto “Pedagogia para a autonomia e sucesso educativo – que relação?”, em curso, desde 2007/08, no Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, em Braga. Com base na convicção de que o envolvimento ativo dos alunos em processos de reflexão e avaliação processual pode constituir um importante fator de sucesso educativo, têm sido utilizadas várias estratégias, de forma a criar condições favoráveis a um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem, e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de competências necessárias para fazer face aos desafios do século XXI. As experiências pedagógicas implementadas visam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, objetivo central do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Serão apresentados alguns exemplos de instrumentos em que se apoiam as atividades propostas a alunos de diferentes níveis de aprendizagem, e em diferentes contextos disciplinares, no sentido de os envolver em processos de regulação da aprendizagem, experimentação de estratégias cognitivas e metacognitivas, reflexão sobre diversos aspetos dos processos de ensino e de aprendizagem, e negociação pedagógica.

Serão também apresentados dados da observação direta, bem como excertos de reflexões escritas, por alunos e professoras envolvidas, sobre algumas das estratégias pedagógicas adotadas, permitindo avaliar o seu potencial educativo, enquanto fatores de desenvolvimento da autonomia dos intervenientes no processo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *inovação; avaliação processual; competências; autonomia*

Referências bibliográficas:

Barbosa, I. (2009). Pedagogy for autonomy and educational success – what relation? A multi-disciplinary school project. *Independence* (Newsletter of the

IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group), 39: 38-39.

Barbosa, I. (2017). Avaliação e aprendizagem – o papel das atividades de correção de testes. In M. A. Flores, P. Alves, E. A. Machado & S. Fernandes (orgs.), *Atas do I Congresso Internacional de Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar* (pp. 66-72). Braga: Instituto de Educação.

Barbosa, I., Kao, S. H. V. & Lacey, F. (2013). Teaching for autonomy – challenges and possibilities. In A. Barfield & N. Delgado Alvarado (eds.), *Autonomy in language learning: stories of practices [Kindle]* (pp. 43-52). Canterbury (England): IATEFL Learner Autonomy SIG.

Barbosa, I., Pereira, C. & Branco, C. (2015). “Espelho meu, espelho meu...” – imagens das práticas nos ensinos básico e secundário. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. nº 10.

Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Texto Editores: Lisboa.

Vieira, F. (2001). (Org.). *Cadernos 2 - Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vieira e Moreira (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Vieira, F., Silva, J.L., Moreira, M.A. (2013). *Envolvimento na Aprendizagem Escolar – O que dizem as experiências dos professores e dos alunos? [2011-12]* Universidade do Minho.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International

O que “mede” uma classificação escolar? Uma análise de perfis de sucesso e insucesso académico

Diana Soares | Leandro da Silva Almeida

Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior | Instituto de Educação da Universidade do Minho

Resumo:

Tendo por base a multidimensionalidade inerente ao conceito de sucesso académico, este estudo analisa como fatores pessoais e contextuais se combinam em diferentes perfis escolares. Adotando-se uma perspetiva centrada na pessoa e partindo das características pessoais, sociofamiliares e escolares de um grupo de estudantes analisou-se como estas variáveis se agrupavam entre si. Seguindo um design longitudinal, acompanharam-se 140 alunos de uma escola pública portuguesa, do 7.º ao 9.º ano de escolaridade. A recolha de dados integrou variáveis psicológicas (raciocínio, autoconceito e metas académicas), variáveis sociofamiliares (habilitações escolares parentais, suporte e monitorização parentais e expectativas parentais) e ainda informação referente aos seus desempenhos escolares. Este protocolo de avaliação foi aplicado no final do 7.º ano, do 8.º ano e do 9.º ano. O recurso a uma análise de *clusters* possibilitou a identificação três grupos de estudantes com perfis escolares distintos. O primeiro grupo (perfil de insucesso não envolvido com a escola) corresponde aos alunos com baixas notas, cujos fatores pessoais e sociofamiliares dificultam a aprendizagem; o segundo (perfil de insucesso escolar envolvido com a escola) corresponde, igualmente, a um perfil de fracasso, mas que apresenta características que amortecem estes efeitos negativos; o último grupo (perfil de sucesso escolar) integra alunos com boas notas, cujas características pessoais e sociofamiliares favorecem os seus bons resultados. Os resultados enfatizam a necessidade de ir além da nota, questionando o peso que esta tem na definição do que é o sucesso/fracasso escolar. O envolvimento dos estudantes com a escola, o suporte familiar e as expectativas parentais afiguram-se como dimensões determinantes na mensuração de perfis escolares de sucesso, quando este é perspetivado de forma mais holística e compreensiva. São discutidas as implicações para a prática psicológica e educativa, enfatizando a necessidade de contrariar a “cultura da nota” muito vigente nos discursos e nas práticas educativas, bem como a definição do próprio conceito de (in)sucesso escolar.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *sucesso escolar, classificação, avaliação, nota*

Referências bibliográficas:

European Commission. (2013). *Commission Recommendation. Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*. Brussels: European Commission.

Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185–202.
<http://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>

Magnusson, D., & Bergmann, L. R. (1988). Individual and variable-based approaches to longitudinal research on early risk factors. In M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (pp. 45–61). New

York: Cambridge University Press.

OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Oslo: OECD Publishing.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 27–29. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/>

Soares, D. L., Almeida, L. S., & Primi, R. (2014). A convergência de variáveis pessoais e familiares na construção do sucesso académico. In L. Almeida, A. Araújo, A. Franco, & D. Soares (Eds.), *Actas do I Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Rendimento* (pp. 88–97). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28546>

Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005>

EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Ensino para a Compreensão na formação de professores - uma experiência na didática do Português

Gabriela Barbosa

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Resumo:

A formação inicial de professores é um tema complexo, atravessado por múltiplos fatores que em articulação contribuem para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. De entre esses fatores, salienta-se a problemática inerente à construção de conhecimentos e às práticas educativas envolvidas nessa formação. A experiência tem mostrado que os formandos-educandos que chegam atualmente às escolas superiores de educação são na sua maioria da chamada Geração Z, acessam a toda e qualquer informação de modo rápido, simples e intuitivo. Apresentam, todavia, inquietantes dificuldades em focar-se, em concentrar-se por períodos prolongados em uma mesma tarefa e em consequência envolver-se de modo efetivo nas atividades, contruindo aprendizagens significativas. Face a esta problemática, nesta comunicação apresenta-se um estudo em curso que procura perceber o impacto de uma experiência de ensino e aprendizagem - Mostra didática -, em formandos-educandos, realizada na unidade curricular de Didática do Português, no âmbito do módulo: Desenvolvimento da consciência fonológica. Este estudo é sustentado em Metodologias Ativas de Aprendizagem e no quadro concetual do Ensino para a Compreensão de David Perkins (2010, 2014). Tendo por base o problema e os pressupostos teóricos e didáticos formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Que tópicos e conteúdos os futuros professores precisam de compreender sobre a consciência fonológica? ii) De que modo se pode promover essa compreensão? e iii) Como pode o docente monitorizar a compreensão dos estudantes? Neste estudo participaram 24 estudantes, a frequentar o 1.º ano dos mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. A recolha de dados foi realizada através da observação direta, de registos áudio e vídeo, imagens, narrativas e documentos. Apesar de o estudo estar em fase de desenvolvimento, os resultados mostram que a estratégia “Mostra didática” envolveu os formandos-estudantes de modo entusiasta nas atividades e promoveu a compreensão do tópico em estudo. Os estudantes trabalharam de modo colaborativo em grupos, planearam sequências de aprendizagem, criaram recursos em conformidade e expuseram de modo inovador todos os produtos para os colegas no espaço físico “mostra”. Explicaram, justificaram e demonstraram flexibilidade na interação com o público que visitava a mostra.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): formação de professores; metodologias ativas de aprendizagem; ensino para a compreensão

Referências bibliográficas:

Perkins, D. (2014). Enseñar para comprender II: experiencias y propuestas para la Educación Superior. Teseo, Buenos Aires.

Perkins, D. (2010). El pensamiento pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós, Buenos Aires.

A Política da Formação Docente e o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC

Antonia Solange Pinheiro Xerez | Amancio Leandro Correia Pimentel | Luís Távora Furtado Ribeiro

Universidade Estadual do Ceará (UECE) | Secretaria de Educação Crato Ceará (SECC) | Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumo

Em 2004, formou-se o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo (CCEAE) que envolveu instituições públicas e privadas, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Em 2007 funda-se o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que produz em 2012 um documento norteador com os resultados do Comitê. Em 2012, essa política se replica em nível de Brasil com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que também produziu documentos orientadores da prática docente. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental analisa documentos dos programas acima referidos. O objeto de estudo é a formação docente continuada na perspectiva metodológica histórico-dialética, tendo como corpus teórico o referencial freiriano-marxista que fundamenta uma crítica à racionalidade presente nos documentos analisados. Partimos da denúncia de que as bases da racionalidade da perspectiva liberal se expressam nos documentos e 2evidenciam a divisão social do trabalho, restando aos docentes a tarefa de meros executores das propostas do PAIC e PNAIC. Nossas escolhas teórico-metodológicas nos permitiram constatar que as propostas oficiais são insuficientes, embora contenham elementos interessantes à formação docente. A categoria docente precisa de formação científica, pedagógica e política e assim, desenvolver um olhar que perceba a educação em sua relação com a realidade abrangente e as implicações disso. Nesse caso, qualquer tentativa da prática docente que procure fazer a significativa aproximação dos conteúdos curriculares com a realidade concreta, algo que consideramos de fundamental importância e que significa um trabalho com os conteúdos curriculares, pode incorrer em descumprimento da função imediata chegando ao ponto de – como se tem dito nos dias atuais com mais frequência – acusarem a prática pedagógica séria e comprometida de doutrinação ideológica. Fomentamos que a categoria docente tenha efetiva participação na elaboração das propostas da própria formação e isso só se concretizará em um ciclo de luta, autoeducação.

Palavras-chave: Formação docente. Racionalidade liberal-positivista. Docentes como intelectuais. Propostas oficiais.

Os resumos devem conter a identificação do tema/problemática; referencial teórico; metodologia; resultados alcançados/esperados.

Os resumos, sem as referências bibliográficas, devem ter entre 250 e 350 palavras.

Palavras-chave : Formação docente; Racionalidade liberal-positivista; Docentes como intelectuais; Propostas oficiais.

Referências bibliográficas:

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

CEARÁ. Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2006.

_____. Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 8a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, K. *A questão judaica*. Rio de Janeiro (Guanabara): Editora Lamaert, 1969.

_____. ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital: Crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – 2017

Cármem Maria França da Silva | Débora Ortiz de Leão

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo:

Este texto emergiu de reflexões a partir da orientação do Ministério da Educação Brasileiro – MEC sobre a inclusão da formação de professores da Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica brasileira, no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2017, bem como da realização da discussão que apresenta como temática as políticas curriculares e a formação de professores no território brasileiro. O objetivo é, portanto, refletir sobre a participação da Educação Infantil no Programa que se refere a alfabetização no Brasil. Para isso, inicialmente, realizaremos um resgate histórico sobre o PNAIC – o qual está em sintonia com a meta cinco do Plano Nacional de Educação – PNE, que trata da alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Posteriormente, apresentaremos a concepção de criança e infância, tendo em vista os conceitos que se constituíram ao longo da história no Brasil. Logo após, analisaremos os marcos legais e regulatórios que sustentam a ação pedagógica na Educação Infantil, no intuito de compreender os caminhos percorridos até a inclusão dessa etapa no contexto do Programa. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos uma pesquisa de cunho bibliográfico nos documentos que subsidiam a formação. As discussões serão embasadas em legislações, documentos oficiais do Ministério da Educação, Cadernos do PNAIC e autores como: Ariès (2014), Del Priore (2000), Kuhlmann Jr. (2007) Rousseau (2009), entre outros. Por fim, realizaremos uma breve análise da proposta construída pelo PNAIC para a Educação Infantil, na tentativa de elucidar a sua repercussão nas práticas educativas.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Infantil. Políticas Públicas. Infância. Alfabetização.

Referências bibliográficas:

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 07 dez 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**: Lei 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 07 dez 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**: Lei 11.274. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm> Acesso em: 07 dez 2017.

- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação:** Lei 12.796. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 07 dez 2017.
- _____. **Plano Nacional de Educação:** Lei 10.172/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 08 dez 2001.
- _____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Disponível em: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-educacion_infantil.pdf> Acesso em: 08 dez 2017.
- _____. **Plano Nacional de Educação:** Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 08 dez 2017
- _____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar.** Segunda Versão. Revista. Brasília: MEC, 2016.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar.** Terceira Versão. Revista. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf> Acesso em 11 dez 2017
- _____. Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014
- _____. Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização:** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015a
- _____. Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2015b
- _____. Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento Orientador 2017. Brasília: MEC, SEB, 2017b
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- _____. Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de Apresentação: Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BOTO, Carlota. **O Desencantamento da Criança: entre a Renascença e o Século das Luzes.** 2009. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez. 2002. p. 11-60
- DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.
- HEYWOOD, Colin. Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. - POA: Artmed, 2004. (5º Capítulo)
- KUHLMANN JR. Educando a Infância Brasileira. In: Lopes. E.M.T. Faria Filho, L.M., Veiga, G.G. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Educação básica política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS
NECESSIDADES FORMATIVAS**

*Michelline da Silva Nogueira | Maria Marina Dias Cavalcante | André
Leandro dos Santos Pereira*

Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – UECE

Resumo:

A inserção do trabalho no tema central do presente evento nos remete a pensar como se insere a formação de professores alfabetizadores e suas necessidades formativas no Estado do Ceará localizado no nordeste do Brasil. Somos convictos de que tais caminhos não podem prescindir da dimensão política da formação sem a qual as instituições, não terão sentido para o ato do ensinar e do aprender em qualquer nível de ensino. Nesse sentido temos como objetivo compreender como vem se dando a formação de professores alfabetizadores para os anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do curso de pedagogia da Universidade estadual do Ceará – UECE – Campus Itaperi. Por conta da natureza do objeto, o presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, apoiada no método de pesquisa bibliográfico com base na análise documental. Trata-se de uma lente de análise do processo de aprendizagem do professor alfabetizador a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso - PPPC/ UECE. Como referencial teórico adotamos Franco (2003), Pimenta (2008), Saviani (2009), Freire (1996). A investigação apontou que: a formação de professores alfabetizadores necessita de melhorias nos processos de construção da práxis; sugere uma reflexão em torno de uma estrutura acadêmica que contribua para a construção da relação teoria e prática, aproximando os aspectos teóricos e práticos do processo de alfabetização em situações significativas de aprendizagem com vista a compreensão do papel do professor; e, por fim, o curso de pedagogia apresenta lacunas na atuação docente ao trabalhar o processo de escrita e leitura, fragmentando a oportunidade de desenvolver uma formação que possa rever o ato do ensinar e do aprender na graduação. Temos a clareza de que esses postulados nos permitem destacar os desafios do campo de conhecimento da formação a partir da sua razão de ser no processo ensino e aprendizagem, quer dizer, a partir da sua dimensão ontológica. Trata-se, aqui, do primado do ser sobre o saber; do ontológico sobre o gnosiológico.

Palavras-chave: Formação de Professores alfabetizadores; Curso de pedagogia; Construção da práxis.

Referências bibliográficas:

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra: cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO. Questões de metodo na construção da pesquisa em educação. São Paulo: cortez, 2011.

Pimenta, Selma Garrido. Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Universidade estadual do Ceará. Centro de Educação. Coordenação do curso de Pedagogia. Processo de reconhecimento do curso de pedagogia. Vol. 1. Projeto Político do curso de licenciatura em Pedagogia, fortaleza, 2011.

Saviani, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. História das Ideais Pedagógicas no Brasil. 2. Ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

VICENTINI, Paula Perin. História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
Reflexões sobre Diretrizes, Contextos e Práticas**

Marta Lucia Croce | Jussara Bueno Paschoalino | Antônia Solange Pinheiro Xerez

Universidade Estadual de Maringá | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
Universidade Estadual do Ceará

Resumo:

A organização e gestão da escola constitui-se temática indispensável aos debates sobre administração e coordenação pedagógica na educação escolar brasileira. No intuito de ampliar o debate, formulamos uma proposta de pesquisa interinstitucional e interregional, na qual questiona-se a formação inicial, teórica e prática, propiciada nos cursos de Pedagogia, de modo a prepararem profissionais capacitados para atuarem na organização e gestão administrativo/pedagógica das escolas públicas de educação básica. O estudo envolve reconhecimento dos currículos e processos metodológicos de formação acadêmica inicial, observando prováveis indefinições e ambiguidades geradas, especialmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006). Um levantamento de campo prevê questionário aplicado a diretores e coordenadores de escolas básicas públicas, que sejam egressos dos cursos de Pedagogia das instituições envolvidas: Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Ceará (UEC). Impulsionadas pela docência universitária e pela necessidade de instaurar-se no país um modelo de gerenciamento público galgado nos princípios da cidadania, cooperação e solidariedade democrática, consideramos a formação de gestores educacionais como ponto nevrálgico da licenciatura em Pedagogia. Tomamos como base teórico-legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9394/96); o Plano Nacional de Educação (PNE. 2014-2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando institui a prática da gestão democrática em diferentes instâncias, como ação pedagógica especializada e elemento imprescindível à transformação social. Sem desconsiderarmos o terreno movediço, no qual transitam os estudiosos da gestão educacional, caminhamos com uma reflexão acerca da formação em gestão escolar, como condição sine qua non na instauração de posturas teóricas e práticas condizentes com a boa liderança na direção e na coordenação pedagógica da escola.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Pedagogia; Formação de Gestores; Práticas de Gestão; Educação Básica.

Referências bibliográficas:

BAUER, Carlos et al. **Políticas Educacionais & Discursos Pedagógicos**. Brasília: Liber Edditora, 2007.

BRASIL, BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. SAE: Brasília, 2015. [Versão Preliminar].

GATTI, B. A. **Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1998. (mimeo. 6)

SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. In: **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 13.ed. Petrópolis : Vozes, 1993.

O Círculo de Cultura e o referencial freireano: Corporificando à Docência em nós, conscientizar, poetizar, emancipar...

Lilian Calaça | Eunice Macedo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal FPCEUP – Universidade Federal de Uberlândia-UFU-Brasil | CIIE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Resumo:

Tema/problemática: O presente trabalho discute e analisa as implicações de uma formação docente baseada no referencial de Paulo Freire, em específico do Círculo de Cultura, na constituição de professores e professoras na atualidade, comprometidos (as) com a educação emancipadora. Apresentamos alguns aspectos desta metodologia como elemento de intervenção educacional no contexto da cultura contemporânea, e das práticas de formação docente, associamos à perspectiva da conscientização corporal baseada na teoria de Bioenergia de Wilhelm Reich para a corporificação da docência comprometida em educar para a liberdade. **Referencial teórico:** Temos como aporte teórico o referencial de Paulo Freire (1980;1982;1987;1992;2000;2002; 2006;2007), no diálogo com Macedo (2017), hooks (2001), Reich (1992;2001), Spigolon; Campos (2016), Gomez (2015), Marinho (2009). **Metodologia:** Como base metodológica propomos a pesquisa qualitativa tendo como referência a realidade brasileira. No campo empírico propomos a análise de um curso de graduação em Pedagogia, de uma Universidade Pública Federal em Minas Gerais, que assume perspectiva teórica freireana no seu Projeto Político Pedagógico. **Resultados esperados:** Salientamos que a pesquisa é desenvolvida no âmbito do doutoramento em fase inicial, com temática que envolve aspectos concernentes à formação docente e a práxis educativa emancipatória, tema passível de rico adensamento, contando com a possibilidade de perceber os contornos da realidade educacional no que se refere a formação docente para uma educação transformadora. Considera-se que, um curso que assume nas suas práticas de formação essa práxis, está articulado com uma opção política contra hegemônica, abre a possibilidade de construção dos *inéditos viáveis* emancipando e empoderando os sujeitos. Possibilita a reinvenção e atualização de estratégias de ensino-aprendizagem, assim como incentiva o enfrentamento para uma educação mais justa, democrática, amorosa. Traz reflexões sobre as contribuições de Paulo Freire para a pesquisa científica que acolhe os saberes necessários à prática de formação nos Círculos de Cultura e nos remete a uma compreensão dialética da educação.

Palavras-chave: Formação Docente; Concepção Freireana; Educação Emancipadora; Círculo de Cultura; Contemporaneidade

Referências Bibliográficas

Freire, Paulo (1980). Conscientização: Teoria e Prática da Libertação . São Paulo: Moraes.

_____. (1982,1965). Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- _____ (1987). Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1992). Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. S. P.: Editora UNESP.
- _____ (2002). Pedagogia da autonomia. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (2006). Educação e mudança. R.J.: Paz e Terra.
- _____ (2007). Educação como prática da liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomez, M.V (2015). Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação, S.P.- F. M. da América Latina.
- Hooks, B (2001). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: Louro, G. L. (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo, Eunice (2017). Paulo Freire, um pensador feminista? (Re) articulando conceitos e debates. In Eunice Macedo (Coord.). Ecos de Freire e o pensamento feminista: Diálogos e esclarecimentos. Porto: Legis Editora.
- Marinho, A.R. B (2009). Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo - USP.
- Reich, Wilhelm. (2001) . Psicologia de massas do fascismo. São Paulo: Martins.
- Reich, Wilhelm. (1992) A função do orgasmo: problemas econômicos sexuais da energia biológica. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Spigolon, N. I ; Campos, C B G. (2016). (Orgs.). Círculos de cultura: teoria, prática e práxis. Curitiba: CRV.

Saberes profissionais docentes na formação inicial de professores do ensino primário em Angola: um estudo de caso

Augusto Chipalanga M. Cavallo | Fátima Pereira

Escola Superior Pedagógica do Namibe | FPCEUP

Resumo:

Os estudos sobre a formação inicial de professores e sua profissionalização realçam a importância de uma reflexão e compreensão sobre as práticas dos professores, no sentido do seu contributo para a produção de saberes profissionais docentes. A construção de saberes profissionais tem se relevado um processo complexo que decorre ao longo do tempo, mas que transita em várias etapas desde a formação, a inserção na profissão e ao longo da carreira. Os debates sobre a formação inicial de professores e sua profissionalização têm focalizado seus discursos numa mudança de concepções excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional, a partir das reflexões da profissão docente, no desenvolvimento pessoal, no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento organizacional.

A partir deste contexto, a investigação tem como foco os saberes profissionais docentes que se mobilizam na formação académica de professores do ensino primário, na Escola Superior Pedagógica do Namibe da Universidade Mandume Ya Ndemufayo em Angola. Por outro lado, pretende-se conhecer os efeitos destes saberes na profissionalização destes profissionais, incidindo especificamente no processo de formação inicial dos estudantes do 4º ano de Licenciatura em Magistério Primário. Optamos pelo paradigma qualitativo-interpretativo, como um estudo de caso. As informações foram recolhidas com recurso as entrevistas semidiretivas e *focus group*, a *estudantes e a professores*.

Como resultados provisórios, a investigação aponta várias situações que contribuem para a formação e profissionalização dos professores para o ensino primário, com maior relevância na mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos profissionais e experienciais que estes profissionais devem possuir para o exercício pleno da profissão.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *formação inicial de professores; saberes profissionais docentes; práticas educativas; desenvolvimento profissional.*

Referências bibliográficas:

Cassova, Angélica. (2016). *Desafios na Profissão Docente no Ensino Primário em Angola: O contributo da formação inicial de professores*, Porto: FPCE/UP.

Cavalo, Augusto C. M. (2013). *Estrategia metodológica para perfeccionar el desarrollo de habilidades profesionales mediante la práctica docente en la carrera de magisterio primario Namibe – Angola*, dissertação de mestrado. Guantánamo: Universidade de Guantánamo.

Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Porto Editora.

Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, *Revista educacional*, vol. 47, 166, 1106-1133.

Pereira, Fátima, Lopes, Amélia, & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education, *Educational Research*, vol. 57, 4, 451-469.

Tardif, Maurice (2012). *Saberes docentes e formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Legislação consultada

Lei nº 17 de Setembro de 2016- Revoga a lei, nº 13 de Outubro de 2001

Decreto presidencial, nº 109 de 26 de Maio de 2011

Diário da República I Série, nº 237, de 15 de Dezembro de 2009;

A ética na construção da identidade profissional de professores de Educação Física

Catarina Amorim | Elsa Ribeiro-Silva

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal | Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal; Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX

Resumo:

Face à evidência de que a formação inicial é o ponto de partida para o desenvolvimento de um *eu* profissional, parece-nos relevante a investigação acerca da conceção de ética docente neste período de metamorfose de aluno a professor. Esta transição de papéis comporta em si emoções paradoxais entre imagens pré-estabelecidas da docência e a realidade vivenciada diariamente (Mesquita, 2011). A identidade docente depende de um conjunto de aspetos que atualmente definem o exercício da profissão, sendo a disciplina curricular um dos mais significativos. Este estudo visa perceber a interpretação que os futuros professores de Educação Física fazem do referencial de avaliação da ética profissional, pelo qual foram avaliados ao longo do respetivo estágio profissionalizante. O estudo baseou-se na análise documental de 74 Relatórios de Estágio Pedagógico elaborados por estagiários do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, cujos dados resultantes da análise (semântica) do conteúdo dos discursos comparámos com o, efetivamente, preconizado naquele referencial. Os resultados revelaram que, para os futuros professores de Educação Física, a ética profissional se traduz sobretudo no investimento na autoformação, no cuidado com a conduta pessoal relativamente a alunos, professores e funcionários da respetiva escola e no compromisso com as aprendizagens dos alunos, ignorando ou desvalorizando parâmetros como o domínio e mobilização de conhecimentos gerais e específicos da docência, a assunção da responsabilidade no trabalho individual e coletivo e a autoavaliação do seu desempenho. Tal permitiu-nos perceber que não existe uma assimilação plena do referencial de avaliação, pelo menos no que respeita à dimensão ético-profissional docente, por parte dos estagiários.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Identidade docente; Ética Profissional; Formação Inicial de Professores; Educação Física

Referências bibliográficas: Mesquita, E. (2011). Competências do professor. Edições Sílabo. Lisboa, pp.13-15.

Os limites do “aprender” para “ensinar” nas políticas curriculares de formação docente

Veronica Borges / Rosanne Evangelista Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo:

Em constante busca por produzir consensos e pautados por lógicas racionalistas, acompanhamos tanto no âmbito nacional como internacional, orientações gerais para o campo educacional que tendem a destituir um incipiente protagonismo docente. São inúmeras políticas de cunho centralizador, normativo e que tendem a estabelecer uma equação na qual a aprendizagem seja a métrica adotada nas relações entre professores e alunos. Sendo assim, consideramos como um efeito recorrente, a tentativa de definir mecanismos que possam servir ao propósito de política de centralização curricular para a formação docente. Entre estes efeitos, ressaltamos: abordagem didática e modelo curricular instrumental e avaliação de larga escala dos diferentes níveis do sistema escolar. Neste trabalho, pretendemos abordar como tais mecanismos se atualizam na formação de professores. Sendo assim, focalizamo-nos em um documento, ainda preliminar, *Proposta para a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2018), que traz orientações para a formação docente em esfera nacional no cenário brasileiro. Neste documento, evidenciam-se ressonâncias de um discurso de que a solução para educação pública de qualidade secundariza o discurso do empoderamento docente ou da formação de sujeitos críticos e autônomos, para ir em direção a uma racionalidade formativa que evoca a aprendizagem em sua faceta de controle do fazer docente. Assumimos como estratégia teórico-metodológica uma concepção discursiva de política e de currículo, apoiada na teoria do discurso de Laclau. Advogamos que tal perspectiva abre possibilidades para compreender como determinadas sedimentações se tornam hegemônicas e estabilizam determinadas práticas discursivas. Focalizamos nas políticas curriculares para formação de professores, defendendo que há formações discursivas que contribuem para o fortalecimento do significante *aprendizagem*. Defendemos ainda que as práticas discursivas focadas na aprendizagem tanto do aluno como do professor tendem a ressoar sentidos em torno de uma lógica que prima pela racionalidade instrumental na formação docente. Como considerações finais apresentamos as importantes implicações para as políticas curriculares da formação docente, na medida em que, através delas, há reiteração de práticas amplamente criticadas no campo da Didática e da

Formação de Professores, tais como o tecnicismo e a secundarização do saber dos professores.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5):

Formação de Professores; aprendizagem; currículo; perspectiva discursiva.

Referências bibliográficas:

Brasil (2018) *Proposta para a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: DF. MEC/SEB, 65p.

Biesta, Gert. (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Clarke, Matthew and Anne M. Phelan (2017). *Teacher education and the political: the power of negative thinking*. London & New York: Routledge.

Clarke, M. (2012). Talkin' 'bout a revolution: The social, political, and fantasmatic logics of education policy. *Journal of Education Policy*, 27(2), 173-191.

Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press.

Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy* (A. Bass, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.

Derrida, J. (2006). *Specters of Marx*. London & New York: Routledge.

Dias, Rosanne; Borges, Veronica. (2018) Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In: Lopes, Alice C.; Oliveira, Gustavo G. S.; Oliveira, Anna Luisa A. R. M. *A teoria do Discurso na pesquisa em educação*. Editora UFPE, 2018.

Freitas, L. C. de. (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: Conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *Seminário de Educação Brasileira*, 3, 1-35.

Garcia, M. M. (2001). O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. *Educação e Sociedade*, 26, 31-50.

Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.

Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London, England: Verso.

Laclau, E. (1996). *Emancipation(s)*. London, England: Verso.

Lopes, A. C. (2016). The theory of enactment by Stephen Ball: And what if the notion of discourse was different? *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-19.

Lopes, A. C., & Borges, V. (2015). Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), pp. 486-507.

Lopes, Alice; Siscar, Marcos (2018). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, provir*. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

Macedo, Elizabeth; Meneses. Currículo. (2019) *Política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: Editora CRV.

Marchart, O. (2007). *Post-foundational political thought*. Edinburg, Scotland: Edinburg University Press.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1996). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

Popkewitz, T. S. (2013). Policy, knowledge and power: Some issues for the study of educational reform. In P. Cookson, & B. Schneider, *Transforming Schools* (pp. 413-456). New York: Routledge.

Szkludarek, T. (2007). Empty signifiers, education and politics. *Studies in Philosophy and Education*, 26 (3), 237-252.

Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education* (Studies in curriculum theory series). New York: Routledge.

O efeito da crença e da emoção na prática do professor de inglês em formação

Conceição Vale

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo: Neste estudo, temos a intenção de discutir, num campo específico, que tem a sua particularidade, que é a formação inicial de professores de uma língua estrangeira, como se dá a influência da crença e da emoção no fazer do professor em formação experimentando a docência. O estudo se deu no contexto dos componentes curriculares Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III, que correspondem, respectivamente, à observação e regência no ensino fundamental maior, conforme previsto no projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará. O estudo foi realizado mediante observação participante e leitura de relatórios de licenciandos os quais foram produzidos no final de cada estágio. Como os relatórios, de modo geral, assemelham-se em conteúdo, selecionou-se dois, para discutir, a partir deles, como a crença e a emoção do licenciando podem moldar a sua prática. A pesquisa fundamentou-se em autores que discutem a relação entre crenças e emoções assim como seu efeito no fazer docente. Os dados foram organizados e analisados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, que proporcionou categorizar os resultados encontrados. Os resultados da análise mostraram que, para os licenciandos, (i) o estágio de observação foi o momento de perceber aquilo que, como professores, gostariam ou não de incorporar a sua prática ao exercer a docência e que (ii) o estágio de regência foi o momento de reconhecer que fazer aquilo em que se acredita (ou gostaria de fazer) torna-se difícil quando o contexto de ensino contrange a prática.

Referências bibliográficas:

- Aragão, R. (2005). *Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino-aprendizagem de inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 5 (2), 101-122. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000200005>. Acesso em 19.03.2019.
- Aragão, R. (2011). *Beliefs and emotions in foreign language learning*. System, v.39. (302-313). Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>. Acesso em 19.03.2019.
- Barcelos, A. M. F. (2001). *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte 1*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 1, 1, 71-92. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf. Acesso em 19.03.2019.

- Barcelos, A. M. F. (2013). *Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades*. In A. F. L. M. Gerhardt, M. A. Amorim, & A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura* (pp. 153-186). Campinas: Pontes.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394. Brasília, Brasil.
- Casanova, N.; Siqueira, S.; Silva, V. M. (2009). *Emoções*. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/>. Acesso em 19.03.2019.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Leong, F. T. L.; Austin, J. T. (Eds.). (2006). *The psychology research handbook: a guide for graduate students and research assistants*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pereira, K. B. (2005). *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93919> Acesso em 22.03.2019.
- Silva, K. A. da. (Org.). (2010). *Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira*. In *Crenças, Discursos e Linguagem*, v.1. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Vale, M. C. Q. (2014). *Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender de alunos de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado em Letras - Estudo da Linguagem, Universidade Federal do Amazonas). Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3974>. Acesso em 19.03.2019.

(Des)Encontros de Capacitação – por que abandonamos a prática dos “Encontros Pedagógicos”: um relato de experiência dos 10 anos de política de formação continuada de professores, numa faculdade privada do norte de Minas Gerais - Brasil.

Ellen de Cássia Sousa Parrela | Vera Lúcia Durães Figueiredo | Sandra Márcia de Carvalho

Faculdade Vale do Gortuba – Minas Gerais - Brasil

Resumo:

O trabalho de 10 anos na coordenação pedagógica de uma instituição de ensino superior foi desenvolvido como pesquisa orientada pelo objetivo de avaliar, acompanhar e induzir a mudança da cultura pedagógica da instituição, no sentido da adoção de métodos ativos de aprendizagem por parte dos seus professores. Em termos metodológicos, portanto, o estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997; DESROCHE, 1990; BARBIER, 2002), na medida em que a pesquisadora se encontra implicada como agente das transformações visadas. O olhar retrospectivo dá conta de como colocamos em questão o modelo tradicional de capacitação de professores, baseado em palestras motivacionais e prescrições didáticas. Buscava-se uma atuação menos prescritiva e mais colaborativa, até chegar ao momento atual de negação taxativa dos “Encontros Pedagógicos” decididos e organizados unilateralmente. Continua-se a busca por encontros potentes e pelas condições que podem gerar tais encontros. Nossa busca se sustenta por balizas teóricas que tem no pensamento filosófico de Spinoza (SPINOZA, 2008; 1966) um ponto de partida para questionar os encontros que não aumentam nossa potência de pensar e de agir. Para Spinoza, o conhecimento, o mais potente dos afetos, produz incremento do poder de agir do corpo, ao afetá-lo de alegria. No processo de conhecer, a alegria é efeito da produção de ideias adequadas, ou seja, aquelas que se formam como causa de si mesmas, e que expressam a potência determinadora da mente, o uso potente que se pode fazer da inteligência. Portanto, uma primeira proposição a partir do pensamento de Spinoza seria a de que, se os encontros pedagógicos não são capazes de afetar de alegria seus participantes, dificilmente resultarão no incremento do poder de agir dos professores e, conseqüentemente, resultam inócuos se o que se quer é transformar sua prática em sala de aula. Completam o referencial teórico, as políticas da cognição inventiva (KASTRUP, 1999; KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008) que, opondo-se às teorias cognitivas de base representacionista, tem o conhecer como criação e produção da realidade; as análises da aprendizagem como experiência de produção de sentido (LARROSA, 2002; 2018) e as teorias sobre o componente atencional presente na experiência cognitiva, de Varela, Thompson e Rosch (1991). Os resultados colhidos até o momento asseguram que a política de formação docente da instituição tem conseguido criar experiências que intensificam a potência inventiva dos professores, sendo necessário suspender, temporariamente, o julgamento das propostas que os mesmos apresentam e entrar com eles em devir criativo.

Palavras-chave:

Formação de professores; Spinoza; teoria dos afetos; políticas da cognição; experiência

Referências bibliográficas:

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19

_____. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 2018.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. TEDESCO, S. PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SPINOZA, B. *Tratado da reforma da inteligência*. Tradução e prefácio: Lívio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

_____. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Editora do Instituto Piaget, 1991.

(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na Formação de Professores

Daniela Gonçalves | Isabel Cláudia Nogueira

ESEPF; CEDH da UCP | ESEPF; CIPAF

Resumo:

De entre muitas ideias plasmadas na literatura, podemos inferir a validade da supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao desenvolvimento humano e de apoio à formação, com um caráter sistemático e sistémico e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão); deste modo, pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua que envolve pessoas, saberes, funções e realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto, centrada numa conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento. As competências profissionais e o desenvolvimento docente devem ser consentâneas com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade contemporânea. É nesta perspectiva que devemos procurar assegurar que os professores se revelem capazes de construir e preconizar diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores de aprendizagem. Aceitamos a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos docentes sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver, implicando, certamente, a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, proporcionando aos docentes uma aprendizagem profissional contínua. A partir de um estudo exploratório de natureza qualitativo, apresentar-se-á o modo como desenvolvemos a indução de novas práticas supervisivas no docente do Ensino Superior, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores à implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos alunos (que tornar-se-ão profissionais de educação), bem como nos docentes de outros níveis de ensino, como consequência das possibilidades disponibilizadas pela divulgação dos processos de regulação de atividades de ensino entre pares, previamente identificados, validados e sistematizados, e, por tal, potencialmente benéficos para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Supervisão Pedagógica; Regulação de Práticas; Desenvolvimento Profissional Docente.*

Referências bibliográficas:

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores – Conhecer, Ser e Agir. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho

Nacional de Educação (304-313)
http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_Forma_caolnicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Gonçalves, D. Nogueira, I.C. (2015). A formação inicial de professores da Educação Básica como processo de (re)configuração de concepções sobre Matemática. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6): 180-182. (DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.491)

Gonçalves, D., Nogueira, I.C., Silva, M.C. (2015). Future teachers' perceptions of the pedagogical use of digital textbook in the learning process. In J. Rodríguez Rodríguez, E. Bruillard & M. Horsley (Coord.), *Digital Textbooks, What's New?* (e-book). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Gonçalves, D., Torres Pinto, M. (2015). Efeitos da observação de aulas entre pares na mudança de práticas pedagógicas. In M. Raposo-Rivas, P.C.M. Carril, M.A.Z. Cerdeiriña, M.E. Martínez-Figueira & A.P. Abellás (coord.), *XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*. (pp. 1051-1058) Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Gonçalves, D.; Nogueira, I. C. (2014). A transdisciplinariedade como meio potenciador de reconhecimento de sentido(s): uma experiência formativa profissionalizante com futuros professores de 1º e de 2º ciclo do Ensino Básico, *Tendências Pedagógicas*, 23: 143 - 154.

Gonçalves, D. (2014). Comunidades de prática ao serviço da problematização em educação e formação contínua de professores. In *Rumo à inclusão educacional e integração das TIC na sala de aula*, ed. Joaquim José Jacinto Escola, Manuela Raposo-Rivas, Ana Paula Florêncio Aires, 599 - 614. ISBN: 978-84-8408-773-1. Santiago de Compostela: Andavira

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4, pp. 407-423.

Mesquita, D., Assunção Flores, M., Lima, R.M & Fernandes, S. (2016). O contributo da formação pedagógica docente para a inovação do ensino superior. In F. Vieira, J.L. Coelho da Silva, M. Assunção Flores, C.C. Oliveira, T. Caires & T. Sarmiento, *Inovação Pedagógica no Ensino Superior*. Volume I. (89-95). Santo Tirso: De Facto Editores.

Nogueira, I. C. (2014). The influence of initial teacher training in future teachers' perceptions about mathematics teaching and learning IN Şahin, I, Kiray, A, Selahattin, A (Eds). *ICEMST 2014 International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology Proceeding Book*. (865-869). ISBN: 978-605-614343-4. Turkey: Necmettin Erbakan University.
<http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1489>

Nogueira, I. C. (2014). Experiências formativas inovadoras na formação inicial de professores – a dramatização como estratégia indutora de práticas de planificação e de reflexão em Matemática in Alarcón, M. *Actas VI Congreso Iberoamericano De Pedagogía*, 1(2), (292-298).
<http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1490>.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID DIVERSIDADE NOS POVOS PANKARARU E ENTRE SERRAS

Ana Maria Tavares Duarte | Raianny Kelly Nascimento Araújo | Vera Creusa de Gusmão do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco –Brasil

Resumo:

Ao fazermos uma incursão na história da humanidade podemos perceber que o lugar reservado a pessoa com deficiência sempre foi o da invisibilidade e do silenciamento. Ao se tratar de inclusão nos povos indígenas esta questão requer olhar atento e diferenciado, pois a história também delegou a estes, um lugar de opressão e secundarização. Neste sentido, este trabalho busca apresentar parte das experiências desenvolvidas no PIBID² diversidade da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. O PIBID Diversidade é um projeto parte da Licenciatura Intercultural Indígena, tendo como objetivo central o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e é um dos propulsores da temática da inclusão. Dentre os 12 povos indígenas de Pernambuco, fizeram parte desse projeto os povos: Pankararu e Entre Serras. O programa além de ter propiciado diversos processos formativos para as comunidades indígenas, teve como objetivo conhecer se haviam e quais as necessidades educacionais especiais das crianças matriculadas nas escolas onde lecionavam os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena, tendo em vista que se existiam, esses sujeitos permaneciam na invisibilidade. Temos como referencial teórico: Mantoan (2013); Declaração de Salamanca (1994); Constituição Federal (1988) a qual traz a educação como direito de todos. Diante de tal realidade o PIBID desenvolveu uma proposta de trabalho na qual materializou o direito a educação para todos, levando a educação inclusiva aos povos indígenas. A metodologia utilizada foi pesquisa-ação, tendo como primeira atividade o diagnóstico da realidade populacional dos estudantes indígenas matriculadas nas escolas. Diagnosticando quantos alunos haviam e quais as deficiências, das crianças matriculadas nas escolas parte da pesquisa. Na ação diagnóstica realizada nas 13 escolas, haviam 41 alunos com deficiência, sendo 39% com Deficiência Intelectual, 29% com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, 12% com Deficiência Física, 9% com Surdez, 7% com Baixa Visão, 2% com Dislexia. Depois de identificado o contingente desses estudantes e distribuídos quanto a deficiência apresentada, foi planejada as ações de formação dos professores através de um curso semipresencial e dos seminários realizados nas comunidades indígenas. Através deste trabalho, foi possível perceber que as crianças indígenas com deficiência permanecem na invisibilidade pela ausência de uma educação inclusiva, de fato, a qual demanda não apenas o acesso, mas a permanência qualitativa destes sujeitos na escola, tendo garantido: acessibilidade, profissionais com formação adequada, materiais didáticos adaptados, além da quebra das barreiras subjetivas, dentre elas a do preconceito.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Educação Escolar Indígena; Inclusão; PIBID.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Congresso nacional, Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma pedagogia da diferença - 013019 Data: Out/2013

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.** Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 1979.

UFPE. Centro Acadêmico do Agreste. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena.** Caruaru, PE: 2008

OLIVEIRA, L.A.A.de (Org,) **A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010)** in A questão indígena na educação superior. Cadernos do GEA – n. 10 (jul./dez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012.

POLÍTICAS CURRICULARES E EXTENSÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Débora Ortiz de Leão | Helenise Sangoi Antunes

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS/BRASIL

Resumo:

A extensão da obrigatoriedade escolar efetuada no Brasil a partir do ano de 2006 no Ensino Fundamental, provocou alterações complexas nessa etapa da Educação Básica que ocasionaram implicações para o currículo, para a avaliação, para a gestão e para a formação inicial e continuada de professores. O presente estudo enfocou a estreita relação entre currículo e alfabetização no contexto da formação continuada de professores. Buscou-se compreender os processos formativos de professores ao operacionalizar o ciclo de alfabetização (política curricular) a partir de um programa público de formação continuada denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Para tanto, pretendeu-se analisar as práticas desenvolvidas pelos professores no que diz respeito ao ciclo de alfabetização; discutir a relação das práticas com a formação; refletir sobre as políticas curriculares e a formação de professores. O estudo esteve ancorado em contribuições teóricas de Nóvoa, Sacristan, Soares, Ferreira e Teberosky, entre outros. Participaram da pesquisa professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. Como metodologia, optou-se pelas narrativas autobiográficas como forma de melhor compreender os percursos formativos. As narrativas partiram de tópicos guia e compuseram as seguintes reflexões: existem divergências entre os professores sobre a progressão continuada (avaliação) do ciclo de alfabetização. Há indícios de resistência com relação a configuração curricular por ciclos, considerando um agravante o fato de a criança avançar sem aprendizagens necessárias para o ano seguinte. Aspectos considerados positivos: destacam-se as trocas que aconteceram nos encontros da formação; a ênfase na questão do letramento; padronização de conteúdos; e o acesso a diferentes materiais pedagógicos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Ciclo de alfabetização; Formação de professores; Políticas curriculares.

Referências bibliográficas:

- ABRAHÃO, M. H. M.B. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set.2003.
- ABRAHÃO, M. H. M.B. (org.)A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA,Valeska Maria Fortes de (Org.). Diversidade: Culturas, Ruralidades, Migração, Formação e Integração Social. 01. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2012. v. 08. 197p.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. 1. Ed. Santa Maria: editora da UFSM, 2011. v. 100. 262p.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FERREIRO, Emília;TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

- _____. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- _____. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. As relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- LEÃO, Débora O. de. Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes. Porto Alegre, PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.
- LEÃO, Débora Ortiz de. O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: políticas curriculares e formação de professores. Porto Alegre, PUCRS, 2014. Projeto (Pós - doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.
- NÓVOA, Antonio(org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995.
- _____. O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007.
- OLIVEIRA, V. M. F. Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente. 1. ed. Ijuí: Editora de Unijuí, 2000. 328p.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- _____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003b.

Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil: ações e perspectivas

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho | Helenise Sangoi Antunes | Marilene Gabriel Dalla Corte

Universidade Federal de Santa Maria/ Rio Grande do Sul - Brasil

Resumo:

As discussões presentes neste artigo estão relacionadas a uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo deste estudo foi o de analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua relação com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil. A metodologia adotada é de caráter exploratório e de natureza qualitativa, realizada a partir de análise documental da legislação educacional pertinente, de entrevistas, de indicadores e de relatórios referentes a dados da implementação e resultados do Programa no Município de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. Para embasar a escrita, utilizamos como amparo teórico autores que discutem a formação inicial e continuada de professores, entre eles Libâneo (2012), Nóvoa (2009) e Oliveira (2012), assim como Leis, Resoluções e Pareceres sobre as políticas de formação de professores no Brasil. A sistematização e a análise do que foi produzido sobre a política do PNAIC foi importante para refletirmos acerca da formação e da atuação dos profissionais da educação, tendo em vista que a formação continuada é importante condição para a aprendizagem permanente, que contribui para os docentes [re]significarem suas práticas educativas.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação de Professores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Referências bibliográficas:

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 06 dez. 2015

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinariedade no ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB,

2012. Disponível em:
<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>.
Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 009/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 11 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Brasília, DF., 18 jan. 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 25 jun. 2015. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. Parecer Homologado. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. 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, DF: MEC, 2014a. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35871-resolucao-cnecp2-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. Resolução nº 25, de 12 de dezembro de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em:
<<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/FNDE/PDDE%20REGULAR/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%2025%20%202014%20%20PDDE%20REGULAR.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em: 22 dez. 2015.

COLABORADORA A. Entrevista. Caxias do Sul. Rio Grande do Sul, 06 de jan. de 2015.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro. Visão panorâmica de indicadores e políticas públicas subjacentes à formação de professores no Brasil. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler Boneti, PACIEVITCH, Thais. Políticas educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2015.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Albiéri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em:

<<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. V. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: Formação de professores: pensar e fazer. ALVES, N. (Org.). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de Nossa Época; 1).

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Formação de Professores. 2016. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização 2014. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

JOMTIEN. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Joimtien 1990. ED/90/CONF/205/1. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes)

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009. Plataforma Freire. Plano nacional de formação de professores da educação básica. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. Campinas. Unicamp, 2012. Junqueira & Marin Editores. Livro 2. p.000033. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Dossiê Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente – II. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020040004000003>. Acesso em: 25 jun. 2015.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. 2015. Disponível em: <<http://plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/831/mirna-araujo-PNAIC-e-a-integracao-das-areas-para-a-alfabetizacao-e-o-letramento.html>>. Acesso em: 25 jun. 2015

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL – RS

Cármem Maria França da Silva | Débora Ortiz de Leão

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo:

Este trabalho apresenta como temática as políticas curriculares, a alfabetização e a formação docente no Brasil. Uma análise preliminar de trabalhos publicados de 2013 a 2018 sobre o tema, demonstrou a existência de um número significativo de publicações sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as práticas de alfabetização no Brasil. Porém não foi possível perceber uma estreita relação desse programa como uma política curricular e de formação docente. Diante disso, esse trabalho se propõe a pesquisar esse tema com a seguinte problemática: como a política curricular do PNAIC repercute nas práticas de alfabetização dos professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul – RS? O objetivo geral é investigar a repercussão do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Estadual de Ensino do RS - BRASIL. A metodologia fundamenta-se na abordagem quanti-qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso. A coleta de informações será realizada a partir de um questionário enviado aos docentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As discussões serão embasadas em legislações, documentos oficiais do Ministério da Educação, Cadernos do PNAIC e autores como: Ferreira e Teberosky (1999), Ferreira (2011, 2013), Soares (2013, 2016) Moraes (2007, 2009, 2012), Leal (2012, 2014), Arroyo (2013) e Sacristan (2013), dentre outros. A expectativa é de compreender o impacto desse programa, como uma política curricular, nas práticas de alfabetização no estado do Rio Grande do Sul que faz parte do território nacional brasileiro.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Formação Continuada Docente. Práticas de Alfabetização.

Referências bibliográficas:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Currículo na Alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

ARAÚJO, Mirna F. S. Trajetórias de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
Acesso em: 07 dez 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação:** Lei 4.024/61.

- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação:** Lei 11.274/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 07 dez 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação:** Lei 12.796. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 07 dez 2017.
- BOLZAN, Dores P. V. (Org). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização.** Santa Maria. Editora da UFSM, 2007.
- CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização:** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Práticas de Formação e de Ensino no Ciclo de Alfabetização:** relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC – UFPEL. V.3 . Porto Alegre: Evangraf, 2017.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1991
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEÃO, Débora O. de. **Políticas Educacionais e formação docente:** repercussões no cotidiano escolar e nas práticas de alfabetização. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0129.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2017.
- _____. **O ensino fundamental de nove anos e o currículo por ciclos de alfabetização:** impactos das políticas educacionais na formação de professores. Projeto de pós-doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- _____. **Políticas Educacionais e formação docente:** repercussões no cotidiano escolar e nas práticas de alfabetização. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0129.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2017.
- _____. A Configuração do ciclo de Alfabetização e o Impacto na formação e nas práticas dos professores. IN: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Formação e trabalho docente em contexto rural:** diálogos teóricos metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2012
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil.** (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso: 03 ago. 2018.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 28 set.2018.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 7ed. São

Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

STAKE. R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis, revisão técnica de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____,. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de Oralidade presente no PNAIC e na Formação dos Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores de Pernambuco**. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3173456#. Acesso em: 17 set. 2017.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. IN: MARFAN, Marilda Almeida (org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

O SENTIDO DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Sandra Elisa Réquia Souza | Marijane Rechia | Helenise Sangoi Antunes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA- UFSM/RS/BRASIL

Resumo:

Este estudo tem o objetivo de refletir sobre os sentidos atribuídos à prática pedagógica de professores da educação básica, a partir de sua formação continuada. Para tanto, foram consideradas algumas narrativas de professores em formação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promovido pelo Ministério da Educação/Brasil, no período de 2012 à 2017. Alguns depoimentos relatam que o PNAIC representa o fortalecimento dos sentidos pessoais e profissionais, estimulando o seu fazer pedagógico, porém a periodicidade das formações, com o decorrer do tempo, tornaram-se esparsas e o término do Programa em 2018 restringiram as oportunidades formativas. Em consequência surgiram dificuldades em persistir nas inovações pedagógicas, havendo uma espécie de declínio motivacional. Para realizar esse estudo utiliza-se o referencial teórico de Antonio Nóvoa (1997, 2002, 2009, 2013), entre outros autores, cujo esforço teórico procura auxiliar na reflexão sobre a formação “dentro” da profissão na escola e em contextos de movimentos pedagógicos maiores. Considera-se também que a formação profissional continuada tem potencial para auxiliar na busca de sentidos (re)significados. Para tanto, utiliza-se a hermenêutica, como metodologia, pois essa postura auxilia na interpretação daquilo que já foi produzido, enquanto ciência da educação, e, por meio do diálogo, (re)interpretar e (re)significar situações, ações e contextos. A formação profissional tem como objetivo contribuir para a produção de sentidos dos professores. A sua ausência provoca a insegurança, desmotivação e o “relaxamento” das relações intersubjetivas, cooperando para a fragmentação das relações, a individualidade e o enfraquecimento da profissão.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Formação continuada; Prática docente; Formação de professores*

Referências bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, ed. 1996. 25ª (Coleção Leitura)

GAMBOA, S.A. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. in: FAZENDA, I.C.A. (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, António A. (2013) **Formação de professores e profissão docente** Disponível em: <https://pt.slideshare.net/keitelima16/formao-de-professores-e-profisso-docente-p> Acesso em: 24 de jan de 2019.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

_____. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. 2009. EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência** in: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática**. In: Educando o Profissional Reflexivo. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

(re)Equacionar a Relação Pedagógica na educação contemporânea

Joana Moutinho Monteiro | Daniela Gonçalves

CIPAF da ESEPF; Câmara Municipal da Maia | ESEPF; CEDH da UCP

Resumo:

A relação pedagógica sempre representou um papel central e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2000; Cardoso, 2013). Não obstante, a relação pedagógica deve ser constantemente alvo de reflexão, por parte dos educadores, porque sem este exercício o alicerce de uma aprendizagem efetiva, sentida e conseguida pode ser abalado (Gonçalves, 2017). No âmbito da prática de ensino supervisionada, em particular, no estágio numa sala de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico composta por dezassete alunos numa instituição pública na cidade do Porto, foi possível conhecer, de uma forma mais aprofundada esta relação, bem como refletir de forma sustentada sobre esta problemática. A intervenção educativa seguiu os princípios de uma investigação-ação, assente em pressupostos teóricos, subordinados ao mesmo tema, e de um profissional reflexivo que não entende a educação como um conceito estático, mas como algo mutável e que acontece ao longo da vida.

Assim, desenvolveu-se um percurso de descoberta, a nível pessoal e profissional, refletindo sempre acerca das premissas para a construção de uma relação pedagógica de excelência (Gonçalves, 2015).

Sabendo que o objetivo último da educação visa o desenvolvimento harmonioso da criança, valorizando a sua capacidade crítica, a observação, a opinião de professores e de alunos assumiu o motor de todo este processo que tencionamos divulgar com esta comunicação, a partir de um paradigma interpretativo e descritivo.

Através da análise de diversos instrumentos de recolha dos dados de investigação, nomeadamente o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação participante e o grupo de discussão, os resultados obtidos realçam o que é valorizado pelos docentes e pelos alunos para uma construção efetiva desta relação, tal como é preconizado por Becker (2012).

Dos resultados, salientamos a evolução no pensamento dos professores, que se tornam defensores de uma pedagogia mais dinâmica, na qual, o aluno assume um papel ativo neste processo. Por sua vez, os alunos invocam um professor consciente e responsável tanto pelo sucesso como pelo insucesso escolar, destacando ainda o papel afetivo associado ao professor.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Relação pedagógica; intervenção educativa; exercício reflexivo; contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

Referências bibliográficas:

Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina* — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Becker, F. (2012). *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Penso.

Bogdan, R, Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz Editores.

Fabra, L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.

Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores.

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.

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores – Conhecer, Ser e Agir. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (304-313)
http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Gonçalves, D. (2015). Competências profissionais e desenvolvimento docente. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver*, (pp. 42-52). Porto: UCP.
http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557

Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.

A formação, os saberes e as práticas de professores dos anos iniciais da Educação Básica de Paracatu

Mânia Maristâne Neves Silveira Maia | Priscila Gonzaga Silva

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes **Resumo:**

Trata-se de uma proposta de investigação que tem como objeto de pesquisa a formação os, saberes, e as práticas dos professores dos anos iniciais da Educação Básica no Município de Paracatu-MG e como essas relações se expressam no currículo. A escolha por essa temática justifica-se por contemplar diversas dimensões da formação, profissionalização, currículos, saberes e práticas docentes. Percebemos, nessa perspectiva investigativa, a possibilidade de discutir a formação de professores, bem como as transformações socioculturais na prática pedagógica e no currículo. Como questão norteadora tem-se: como se dão as relações entre os professores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações (re) produzem determinadas configurações de currículos? Objetiva-se com a pesquisa analisar como se dão as relações entre os professores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações (re) produzem determinadas configurações de currículo. Como objetivos específicos propõe-se a: descrever e analisar o perfil dos profissionais docentes; analisar o processo de (re) construção das identidades e as aspirações dos professores; analisar como se processou a formação inicial e continuada dos professores; refletir sobre as fontes, abordagens e os processos de constituição dos saberes dos formadores; refletir sobre os movimentos e interfaces entre os saberes e as práticas e a (re)configuração do currículo. A pesquisa constitui-se em um estudo de caso que articula os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental, iconográfica (fotografias e mapas) aplicação de questionários, entrevistas orais e temáticas, transcritas e textualizadas. Privilegiar-se-á a abordagem quali-quantitativa na perspectiva histórico-cultural. Os sujeitos, investigados, serão os professores atuantes nos anos iniciais da educação básica, tomaremos como referência as escolas localizadas na zona urbana de Paracatu. Os autores que fundamentam a pesquisa são: GOODSON (1995); Nóvoa (200); Tardif (1999) e outros. Espera-se com o estudo conseguir construir um perfil dos docentes bem como perceber as relações entre o processo de formação dos professores seus saberes, as práticas docentes e os processos de (re)configuração curricular.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Formação de professores, Professores formadores, Saberes e práticas, (re)configuração curricular.

Referências bibliográficas:

BURKE, Peter. A classificação do conhecimento: Currículos, Bibliotecas e Enciclopédias. In: _____. **Uma história Social do Conhecimento. De Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.78-108

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia Del professorado.** Madri: Morata, 1997.

DEWEY, J. **Vida e educação** (The child and the curriculum and uniterest and effort in education, 1906). 10. ed. Tradução de A. S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'Hammed. O Professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em janeiro de 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 353-379.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992,

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

KEMMIS, S. La Formación del Profesor y la Creación y Extension de Comunidades Críticas de Profesores. **Investigación en la Escuela**, nº 19, 1993:15-38, *Sevilha, España*.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed e Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Cultura, memória e currículo; 2).

MC LAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio F.A. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria(org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 15-33.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T (Org.s). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. J. A. Romualdo. Campinas: Unicamp. 1990. (Original publicado em 1983).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopoldo. **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona. Paidós. 1992

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**.Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, 1992, 220, 44-49.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Nilvania Cardoso Almeida | Patricia Silva Souza

Universidade de Brasília (BRASIL) – Faculdade de Educação - PPGEMP

Resumo:

Este artigo teve origem nas conversas de duas pesquisadoras inquietadas com seus objetos de pesquisa. A formação do professor e a relevância desta para a organização do trabalho pedagógico bem como, a perspectiva deste profissional que define embrenhar-se na gestão escolar, ou seja, ocupar o espaço de gestor, sob a concepção da gestão democrática. As inúmeras questões postas por estes dois objetos fomentaram o desenho desta pesquisa que busca compreender os processos de formação pelos quais o gestor escolar percorreu e como estes puderam determinar sua visão sobre a organização do trabalho pedagógico, e assim, delinear as especificidades que orientam as marcas qualitativas desta organização pedagógica. O aporte teórico escolhido, repertoriou a compreensão das pesquisadoras acerca da temática abordada, gestão democrática e processos formativos, para tanto, autores como Falcão (2007), Paro (2016), Mendes (2012), Imbernón (2011), Silva (2007) e Veiga (2001) foram imprescindíveis. Optamos por adotar a abordagem qualitativa, nos aproximando do materialismo histórico dialético, numa perspectiva crítica-dialética, por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais, nos apontaram singularidades que orientaram as marcas qualitativas da organização pedagógica dos gestores pesquisados. É importante assinalar que estes gestores, atuam numa rede onde a gestão democrática é, primeiramente, um princípio constitucional para então, constituir-se em uma política pública que tem por intuito valorizar os espaços democráticos na construção e reflexão da organização do trabalho pedagógico, evidenciados para as aprendizagens dos sujeitos nela enredados em conformidade às normatizações que a definem. Consideramos enfim, que os espaços de formação oportunizados aos gestores entrevistados trouxeram marcas qualitativas reveladas pelo viés construído no, e pelo caminho formativo de cada um. As formações deram conta do que eles buscavam e tinham como foco, no entanto, o privilegiar de alguns aspectos em detrimento de outros, promove a repetição de padrões mais próximos do senso comum e praticamente nenhuma reflexão sobre a construção da autonomia permeada pela discussão democrática. Ainda permanecemos servindo às leis, atos e normativos em detrimento de construirmos as demandas em políticas públicas e formação

continuada tão proclamadas, no entanto, pouco evidenciadas pela educação pública brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores; Gestão Escolar; Gestão Democrática; Organização do Trabalho Pedagógico.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 de mar. de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 4 jun. 2018

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2018

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 de fev. 2012. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/12/parecer_pl_588-2011gestao.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

FALCÃO, Gícia de C. M. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal**. 2007, 93 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007. GRACINDO, Regina V.;

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza/** Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).

MARKOWICZ, Daniel. **Trabalho e educação escolar na perspectiva da emancipação humana**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_DANIEL-MARKOWICZ.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

MENDES, Carolina S. **Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão escolar?** 2012, 185f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. – São Paulo-SP. Cortez, 2016.

SANTOS, Robson José Ribeiro; JESUS, Wellington Ferreira de. **A gestão escolar em Brasília: síntese histórica das concepções em disputa**. Com Senso, Brasília, V. 5, n.1, março, 2018.

SILVA, E.F. da; Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, E. F. da; FERNANDES, R.C.A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP, 2017.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 45-68.

O desenho de Coreografias Didáticas no contexto do Paradigma Pedagógico da Comunicação: reflexões a partir da observação de pares multidisciplinar

Luciano Gamez | Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

Este trabalho, inspirado em Zabalza (2008), empresta do mundo da arte da dança uma analogia que permite visualizar a conexão entre o ensino e a aprendizagem, postulando que os professores atuam como coreógrafos dos contextos educacionais, ao planejarem coreografias didáticas que, postas em cena, organizam os processos pedagógicos. Inspira-se também, nas pesquisas de Cosme & Trindade (2013), que buscam refletir sobre que perspectivas, questões, desafios, perguntas e respostas são relevantes quando se trata de compreender a natureza dos processos educacionais na atualidade, sobretudo quando a ação docente é pautada pelo paradigma pedagógico da comunicação, tendo o professor o papel de “interlocutor qualificado”. (Trindade & Cosme, 2010: 69). Considera-se, a priori, a partir do estudo de diferentes concepções pedagógicas, que a produção de cenários de aprendizagem colaborativos (Torres & Irala, 2014) representa um verdadeiro palco para novas descobertas, construções e modificações de saberes e ações, tanto para os alunos como para professores (Nogueira & Pizzi, 2014). Considerando esse cenário plural, e os desafios a ele imputados, esta pesquisa visa aprofundar o debate sobre as especificidades do planejamento e implementação educacional, articulando diferentes áreas do saber que envolvem a organização e gestão do trabalho pedagógico. Nesse sentido, julga-se pertinente observar de que modo são implementadas práticas pedagógicas que valorizem a qualidade das interações colaborativas que acontecem em uma sala de aula como fator potencializador das aprendizagens dos alunos. A metodologia do estudo é qualitativa e a análise dos dados será efetuada a partir da observação de aulas baseada no conceito de “amigo crítico” de pares multidisciplinar, no âmbito do programa De Par em Par da Universidade do Porto (Mouraz, et all, 2012). Espera-se, como resultado dessa investigação, sistematizar um conjunto de premissas para uma proposta de coreografia didática no contexto do paradigma pedagógico da comunicação, que contribua para a criação de instrumentos destinados a construção de bons desenhos pedagógicos, que auxiliem os professores na tarefa de organização e gestão do trabalho pedagógico, e conseqüentemente, visem a melhoria da qualidade e pertinência do trabalho docente no ensino superior.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Coreografias Didáticas; Aprendizagem Colaborativa; Paradigma da Comunicação; Interlocutor Qualificado; Observação de pares multidisciplinar.

Referências bibliográficas:

COSME, A.; TRINDADE, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Educação.

MOURAZ, A.; LOPES, A.; FERREIRA, J. M.; PEGO, J.P. Mouraz, A; Lopes, A., Martins Ferreira, JM; Pêgo, JP (2012). “De Par em Par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar”. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, pp. 79-99.

NOGUEIRA V.S.; PIZZI, J. (2014). As coreografias didáticas como horizonte de sentido para as práticas pedagógicas. *Revista Temática*. Ano X, n. 06 – Junho/2014 - ISSN 1807-8931. Disponível a partir de:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

TRINDADE, R.; COSME, A. *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão, 2010.

TORRES, P. L.; IRALA, E.A.F. (2014). Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, Patricia Lupion. (Org.). *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento*. 1ª ed. Curitiba: SENARPR, v. 1, p. 61-93. Disponível a partir de: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em 23 mar. 2019.

ZABALZA, M.A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez.

ZABALZA, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. En *La cuestión universitaria*. 5. pp. 69-81. Disponível a partir de:

<[http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/L CU5-7.pdf?PHPSESSID=38cg680e8befspnrchphevbo3](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/L%20CU5-7.pdf?PHPSESSID=38cg680e8befspnrchphevbo3)>. Acesso em 23 mar. 2019.

Análise de recorte da produção científica nacional em torno do conceito de condição docente

Michelline da Silva Nogueira | Maria Marina Dias Cavalcante | José Pedro Guimarães da Silva

Universidade Estadual do Ceará

Resumo:

O atual contexto brasileiro nos remete a pensar a temática da condição docente que na visão de Teixeira (2007) pode ser entendida tanto como o conjunto de realidades vivenciadas, num dado momento e contexto pelos professores, enquanto sujeitos sociais quanto as situações vivenciadas pelo sujeito que o levam a tornar-se professor. Desse modo, levando em conta o primeiro sentido atribuído ao conceito, considera-se as dimensões profissional e pessoal do professor e seus espaços de vida e trabalho, que muitas vezes se interpenetram dada a multiplicidade de atribuições que caracterizam o trabalho docente. Em complemento, Moriyón (2003) aponta para aspectos muito importantes a serem considerados sobre a condição docente, que dizem respeito ao estatuto social, exigências formativas, remuneração e condições de trabalho dos professores dos diversos níveis de ensino. Nessa direção o objetivo do estudo é analisar parte da produção científica brasileira que aborda o conceito de condição docente. A pesquisa em tela é bibliográfica, do tipo estado da questão que direciona o pesquisador a uma “busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica [...] próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais” (NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2004, p.2). Os dados foram obtidos através da pesquisa em portais acadêmicos de artigos, teses e dissertações, por meio da elaboração de descritores (condição docente/condição de trabalho), que deveriam estar presentes no título e/ou resumo do trabalho e critério de inclusão, que incluiria apenas trabalhos que estavam circunscritos no contexto da educação básica. Nesse sentido, encontramos 14 trabalhos, dos quais 12 enquadravam-se no critério de inclusão. A análise dos dados nos permitiu constatar a predominância do uso do descritor no sentido das condições de trabalho docente, e em menor número no sentido das condições que fazem um sujeito tornar-se docente. Entretanto, os dois sentidos atribuídos ao descritor não são excludentes, sendo perfeitamente possível admitidos numa mesma pesquisa. Por fim, identificamos Fanfani (2005) como uma importante referência sobre o descritor condição docente, pois o mesmo aparece com uma frequência de cerca de 25% sobre o total de pesquisas encontradas.

Palavras-chave: Estado da Questão; Condição Docente; Trabalho Docente; Formação Docente.

Referências bibliográficas:

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente:** análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

MORIYÓN, Félix García. **La condición docente y la calidad de la Educación.** Tarbiya - revista de investigación e innovación educativa, Madrid. n. 32. p.87-110. 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente:** primeiras aproximações teóricas. Educação e Sociedade, Campinas, SP. v. 28. n. 99,. p.426-443, mai/ago. 2007.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas". *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30, jul-dez. 2004.

A utilização da aprendizagem cooperativa em cursos de formação inicial de professores: Avaliação de uma experiência**Paulo Jorge Santos**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo:

Um dos temas mais discutidos na literatura no que respeita à formação inicial de professores é a articulação entre a teoria e a prática. Esta questão é passível de ser analisada a partir de múltiplas perspetivas, mas no âmbito da presente comunicação iremos incidir nas práticas pedagógicas dos formadores de professores. A investigação tem demonstrado que tais práticas tendem a organizar-se num registo tradicional, situação que não deixa de ser algo paradoxal, tendo como consequência que os futuros professores as considerem como os métodos naturais de ensinar, reforçando, simultaneamente, as suas já interiorizadas conceções de professor, de ensino e de aprendizagem que foram sendo construídas ao longo do seu percurso escolar. Uma das alternativas no que diz respeito à dimensão pedagógica na formação inicial de professores consiste em organizá-la de acordo com o que Sérgio Niza (1997) designa por uma pedagogia isomórfica, isto é, uma prática pedagógica baseada nos mesmos conceitos e princípios que os estudantes que estudam para serem professores podem utilizar no futuro com os seus próprios alunos. Foi tendo em conta este princípio que decidimos organizar uma unidade curricular da componente de formação educacional geral dos mestrados em ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto de acordo com o Aprendemos Juntos, um modelo específico de aprendizagem cooperativa. Ao longo do semestre 10 grupos de alunos desenvolveram um trabalho de investigação e após o lançamento das classificações finais os estudantes foram convidados a avaliar o funcionamento da unidade curricular. O *corpus* recolhido, dizendo respeito a metade dos alunos avaliados, foi submetido a uma análise de conteúdo. A maioria dos alunos avaliou como positivo o modo de trabalho pedagógico adotado, defendendo a sua continuação, e como justa a classificação individual que lhes foi atribuída. Simultaneamente, a generalidade dos estudantes percecionava como viável a aplicação da aprendizagem cooperativa ao contexto dos ensinamentos básico e secundário. São retiradas ilações para futuras experiências desta natureza e realizada uma reflexão sobre o trabalho do professor universitário num contexto de cursos de formação de inicial professores.

Os resumos devem conter a identificação do tema/problemática; referencial teórico; metodologia; resultados alcançados/esperados.

Os resumos, sem as referências bibliográficas, devem ter entre 250 e 350 palavras.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): formação inicial de professores; aprendizagem cooperativa; pedagogia isomórfica.

Referências bibliográficas: Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.

A Construção de Sentidos para a Profissão Docente

Amanda Dihl Moraes | Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

Este trabalho resulta da conclusão de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação cujo **objetivo** foi o de identificar, interpelar e analisar o modo como docentes reformados, com percursos profissionais gratificantes, **foram construindo significados e atribuindo sentidos ao seu trabalho como docentes**. Tratou-se de um objetivo que teve de ser visto como um contributo para uma reflexão mais ampla sobre as condições e as circunstâncias que potenciam e favorecem o bem estar profissional dos professores.

O quadro teórico foi eleito priorizando a compreensão sobre a construção das identidades profissionais docentes (**Dubar ,1997, 2006; Lopes, 2001; Giddens, 2001**) e o modo como estas se articulam com os paradigmas pedagógicos (**Cosme & Trindade, 2010**) que sustentam o pensamento e a ação profissional dos professores, de forma a problematizar opções e decisões que determinam distintos modos de estar na profissão.

Foi tendo aquele objetivo e este quadro teórico como cenário que se promoveu um **estudo exploratório**, construído a partir de entrevistas de natureza autobiográfica, que envolveu quatro docentes já reformados que lecionaram em diferentes ciclos educativos do sistema educacional português.

Os **resultados** desta jornada investigativa, pese as suas limitações, permitiram identificar alguns dos fatores que poderão contribuir para a construção de uma relação mais significativa com os desafios da profissão, sendo interessante constatar o vínculo entre as memórias gratificantes da profissão e as opções curriculares e pedagógicas dos entrevistados, os quais prefiguram as possibilidades de se transitar do professor instrutor para o professor como interlocutor qualificado (**Cosme, 2006, 2009**).

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): docentes reformados; identidades profissionais docentes; ação profissional dos docentes.

Referências bibliográficas:

Alves, Fernando Cordeiro (2001). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, João (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Costa, Pedro & Crusoé, Nilma (2013). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, João (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa

Ben-Peretz, Miriam (1992). Episódios do Passado evocados por professores aposentados. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (199-214). Porto: Porto Editora.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bondía, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.

Canário, Rui (1999). *Formação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2005) *O que é a escola? Um olhar "sociológico"*. Porto: Porto Editora.

Chevallard, Yves (2001). O Que é Provar? Opinar, Afirmar, Professar em Didática. In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação – Para uma “nova aliança” - 10 questões acerca da prova* (27-40). Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora

Cosme, Ariana (2006). Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (tese de doutoramento).

Cosme, Ariana (2009) *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2008). O voluntarismo inspirado: Contributo para uma reflexão. *A Página da educação*, ano 17, nº 175, 11.

Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.

Costa, Emília (1989) Desenvolvimento de identidade. In Campos, Bártolo P. (coord), *Psicologia de desenvolvimento e educação dos jovens* (251-286) Lisboa: Universidade Aberta.

Crato, Nuno (2006). *O ‘Eduquês’ em discurso directo: Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.

Dubar, Claude (1997). *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Esteve, Jose Manuel (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Ferreira, Vítor (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L., Palhares, J. (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (165-195). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Freitas, Denise & Galvão, Cecília (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Revista Ciências & Cognição*, (12), 219-233.
- García, Carlos (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora: Porto.
- Giddens, Anthony (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, Ivor (1992). Dar Voz ao Professor: As histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento profissional. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (63-78). Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hadji, Charles & Baillé, Jacques (2001). Inteligência da “coisa educativa”. In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação – Para uma “nova aliança” - 10 questões acerca da prova* (11-24). Porto: Porto Editora.
- Hameline, Daniel (1999). O Educador e a Ação Sensata. In Nóvoa, António (Org.), *Profissão Professor* (35-62). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Huberman, Michaël (1992). O Ciclo da Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (31-62). Porto: Porto Editora.
- Huberman, Michel (1989). *La vie des enseignants: Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Actualités pédagogiques et psychologiques.
- Jesus, Saúl Neves (2002). *Perspectivas para o bem estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Matos, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, Philippe (1993). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, Philippe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, Philippe (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, António (1999) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA

- Nóvoa, António; Marcelino, Francisco; Ó, Jorge do (2012). *Escritos sobre educação*: Lisboa: Tinta da China
- Perrenoud, Philippe (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Piovesan, Armando; Temporini, Edméa (1995). Pesquisa exploratória: Procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29 (4): 318-325
- Postic, Marcel (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, Gabriel Mithá (2003). *A pedagogia da avestruz: Testemunho de um professor*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thurler, Monica (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Trindade, Rui (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Valente, Guilherme (2012). *Os anos devastadores do eduquês: Contributos para a História da Educação depois do 25 de Abril*. Lisboa: Gradiva.
- Varela, Raquel (2018). Desgaste na profissão docente – burnout: Divulgação dos resultados do estudo sobre «As condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE)». *Jornal da Fenprof*, nº 294

Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: A Proposta do MEC/Brasil

Marilde Queiroz Guedes | Karolina Vyvyan Lopes da Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB | Instituto Nacional do Seguro Social
- INSS

Resumo:

A educação brasileira passa por mudanças pontuais, alterando a LDB 9394/1996, sem um debate ampliado com a sociedade geral, nem com as instituições interessadas diretamente: escolas, instituições formadoras e científicas. O governo federal em 2017 aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, em 2018 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, em 13/12/2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores deste nível de ensino, para análise e parecer com vistas à sua institucionalização. Em continuidade a uma pesquisa que estamos desenvolvendo desde 2018, sobre a nova política de formação inicial de professores, no contexto brasileiro, trazemos como foco neste trabalho a proposta mencionada acima, com o objetivo de conhecer seus fundamentos, proposituras, possíveis avanços ou retrocesso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, instituídas pelo CNE em 2015. Será uma investigação de abordagem qualitativa exploratória, considerando se tratar, ainda, de uma proposta. O empírico: normativos legais e as contribuições teóricas do campo da formação (Esteves, 2015; Flores, 2003; Freitas, 2004; Gatti, 2009; Nóvoa, 1999). Conforme o Documento, a BNCC pretende ser um Referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada dos professores, em uma "visão sistêmica", devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade. Na perspectiva de organizar o currículo a partir de competências e habilidades, apresenta uma Matriz de Competências estruturada em três dimensões: do conhecimento profissional; da prática profissional; do engajamento profissional. Os dados preliminares apontam para uma nova dinâmica de formação, ao pretender que os estudantes, ao longo das licenciaturas sejam, obrigatoriamente, avaliados por exames externos; substituir o estágio supervisionado pela residência pedagógica, nos moldes da residência médica; atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da carreira docente. Sinalizam, também, para criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento.

Base Nacional Comum. Formação de Professores. Educação Básica. Proposta MEC.

Palavras-chave: A educação brasileira passa por mudanças pontuais, alterando a LDB 9394/1996, sem um debate ampliado com a sociedade geral, nem com as instituições interessadas diretamente: escolas, instituições formadoras e científicas. O governo federal em 2017 aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, em 2018 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, em 13/12/2018, o Ministério da

Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores deste nível de ensino, para análise e parecer com vistas à sua institucionalização. Em continuidade a uma pesquisa que estamos desenvolvendo desde 2018, sobre a nova política de formação inicial de professores, no contexto brasileiro, trazemos como foco neste trabalho a proposta mencionada acima, com o objetivo de conhecer seus fundamentos, proposituras, possíveis avanços ou retrocesso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, instituídas pelo CNE em 2015. Será uma investigação de abordagem qualitativa exploratória, considerando se tratar, ainda, de uma proposta. O empírico: normativos legais e as contribuições teóricas do campo da formação (Esteves, 2015; Flores, 2003; Freitas, 2004; Gatti, 2009; Nóvoa, 1999). Conforme o Documento, a BNCC pretende ser um Referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada dos professores, em uma "visão sistêmica", devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade. Na perspectiva de organizar o currículo a partir de competências e habilidades, apresenta uma Matriz de Competências estruturada em três dimensões: do conhecimento profissional; da prática profissional; do engajamento profissional. Os dados preliminares apontam para uma nova dinâmica de formação, ao pretender que os estudantes, ao longo das licenciaturas sejam, obrigatoriamente, avaliados por exames externos; substituir o estágio supervisionado pela residência pedagógica, nos moldes da residência médica; atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da carreira docente. Sinalizam, também, para criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento.

Palavras-chave: Base Nacional Comum. Formação de Professores. Educação Básica. Proposta MEC.

Referências bibliográficas:

Brasil, Ministério da Educação (2018). Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF.

Brasil, Ministério da Educação. (2015). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho. 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.

Brasil, (1996). **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro.

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.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Morgado, M. C., PACHECO, J. A., EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**, (pp. 127-160). Porto/PT: Porto Editora.

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, S. S. (2007). **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos.

Gatti, B. A. (2009). Formação de Professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – **RBFP**, 1, (pp. 90-102).

Guedes, M. Q. (2018). A nova política de formação de professores em nível superior no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e o programa de residência pedagógica. In: Cabrito, B; Macedo, J. M. De; Cerdeira, L. (Orgs.). **Ensino superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões e inquietações** (pp. 283-297). Lisboa: Educa.

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.

Educação Integral e mediação docente: uma conquista da escola pública do Distrito Federal**Ariane Rodrigues da Silva | Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**

Universidade de Brasília - UnB

Resumo:

O estudo se constitui em uma síntese do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (SILVA, 2016) na Faculdade de Educação (UnB/Brasil). Apresentou-se como tema "Educação Integral e mediação docente: uma conquista da Escola Pública do Distrito Federal". O artigo levanta os seguintes questionamentos: Como o professor exerce seu papel de mediador na educação integral? Qual a sua relação com o educando? Como este docente promove os princípios da educação integral a partir do conceito de formação do cidadão autônomo, crítico e participativo consciente de seus direitos e deveres na sociedade atual? O objetivo visa analisar a contribuição do educador como mediador do conhecimento a partir de formação integral, autônoma e cidadã das crianças, permitindo traçar os paradigmas e as múltiplas facetas da Educação Integral. Os estudos nos levou a entender que a Educação Integral encontra-se pautada por uma nova práxis pedagógica, esboçada sobre a ótica da cidadania e autonomia das crianças, para tanto, apresentamos o currículo da educação integral expresso e disseminado em uma escola pública da SEEDF a partir da atuação docente. A metodologia, de cunho qualitativo, foi pautada na pesquisa de campo e bibliográfica. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados no estudo de caso foram à observação participante, questionário e entrevista. A fundamentação teórica foi pautada em autores como Gasparin (2007), Pimenta (2013), Junckes (2013), Oliveira (2004), Alarcão (1996), Aries (1981), dentre outros. Os resultados apontam que na educação de 7 horas o brincar é um eixo norteador importante para a aplicação da parte diversificada na Educação Integral, pois atua de forma atrativa e prazerosa trazendo em seu contexto mudanças de comportamento na vida dos educandos. No âmbito da escola integral o lúdico visa aguçar no aluno o interesse pela cultura, pelas práticas esportivas, pelos conhecimentos nas disciplinas complexas, motivando-o para aprender e atuando significativamente na construção de um ser pensante, crítico, com cidadania e autonomia plena. Contudo, acredita-se que a Educação Integral trilhada nos currículos escolares do Distrito Federal é capaz de formar cidadãos conscientes da importância da educação em suas vidas, cidadãos capazes de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Educação Integral; Mediação do Professor; Currículo; Autonomia; Cidadania.

Referências bibliográficas:

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Senado Federal (1988). **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Atualizado em julho/2010.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Imprensa Nacional, 25 de abril. 2007, p 5.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Imprensa Nacional, 21 de junho de 2007, p. 7.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8.069/1990**. ed. 6°. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos – SDH, 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 23 Dez. 1996, Seção I, p. 27.833.

_____. Decreto **7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Estabelece o programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 27 de janeiro. 2010, edição extra, p 2.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Imprensa Nacional, 26 de junho. 2014, edição extra, p 1.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 16 de setembro, 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino de Primeira à quarta série**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal – GDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos**. Brasília: GDF, 2014.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2002. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal: UFRN, 2007 [Tese de doutorado].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luís. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção educação contemporânea). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=Me1Kwam0spYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=did%C3%A1tica&ots=4Lw8fgfxOS&sig=XwYA9edO2myBP7E9v7VOqyoka1Y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 25 de novembro, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE- Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 09 de Junho, 2016.

JUNCKES, Rosani Casanova. **A Prática Docente em sala de aula: Mediação Pedagógica**. V SIMFOB – Simpósio sobre Formação de Professores. Santa Catarina, ISSN 2175-9162, p. 1-8, jun.2013.

LENER, Delia. **Ler e Escrever na Escola, O Real, o Possível e o Necessário**. Ed. Artmed, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATO, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Série Mais Educação – Educação Integral: Texto referencia para o debate nacional**. Brasília: MEC; Secad, 2009.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone, Revista Eletrônica de Educação, 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf htm>. Acesso em 21 de maio. 2016. 16:27.

MORETTO, Vasco. Prova. **Um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema denotação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação

(Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PARRA, Domingos Filho; ALMEIDA, João Santos. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Futura, 2002.

PIERETTI, Jaqueline Barbieri. Da Heteronomia à autonomia: Ambiente escolar e desenvolvimento moral. 2011. Disponível: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/34-Jaqueline-Barbieri-Pieretti.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A construção da Didática no GT da Didática- análise dos seus referenciais**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.- mar. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Capítulo 2: conceito, tipos e características da pesquisa qualitativa.

O Corpo-Dança Afroancestral como Potencializador do Pertencimento Afro de Educadoras e Educadores: Abrindo um Caminho Pretagógico**Bárbara Caroline Silva Marques | Sandra Haydée Petit****Universidade do Porto- Portugal | Universidade Federal do Ceará- Brasil****Resumo:**

Avanços tem se concretizado em relação a educação da população negra no Brasil. No ano de 2003, após muita luta e já simbolizando atraso e uma lacuna no ensino, foi estabelecido pela Lei 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico raciais em todos os anos correspondentes a educação básica. No entanto, a execução da lei tem se mostrado falha quanto ao seu objetivo inicial, que pretendia uma valorização de uma cultura silenciada por anos de um contexto exploratório. As falhas nesse processo decorrem de inúmeros fatores sociais e históricos, sendo um deles a ausência de uma assimilação por parte dos próprios educadores dos ensinamentos e preceitos básicos da cultura africana. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como o contato com as danças de ritmos africanos podem contribuir para ação docente. Às pesquisas tiveram como bases teóricas de análise do contexto da América Latina as pesquisas realizadas por autores Decoloniais, como Catherine Walsh (2009) e Quijano in Lander (2005). Como base para o conceitos relacionados à negritude e cosmovisão africana, usamos Munanga (2007) e Fanon (2008). Em paralelo, ao analisar sua possível contribuição para a formação intercultural do educador e sua influência na prática de enfrentamento da cultura racista na escola, tive como fundamento a Pretagogia, conceito cunhado por Petit (2015) e o entendimento sobre o Corpo-Dança afroancestral como produtores de conhecimento. Como metodologia usamos a pesquisa bibliográfica, juntamente com análise de ambientes escolares, entrevistas individuais e a pesquisa participante. Além da escuta e observações a um grupo de educadores nas vivências realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2017. Constatou-se que por meio da prática de algumas danças africanas, dentro do contexto da Cosmovisão Africana, somos capazes de aguçar nos educadores a sua relação e identidade afro, levando-os também a repensar e fortalecer aspectos identitários pessoais, contribuindo para futuros desdobramentos pedagógicos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Ancestralidade; Educação; Africanidade; Dança; Racismo.

Referências bibliográficas:

FANON, Frantz. Pele negra, máscara branca. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2.ed. revisada, brasileira: ministério da educação, secretaria de educação, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In* A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas

latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

PETIT, Sandra Haydeé. Pretagogia Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SODRÉ, Muniz: Corporalidade e liturgia negra. In: Joel Rufino(Org.). Negro Brasileiro Negro. Rio de Janeiro, Revista IPHAN, n.25, 1997.

HAAL, Stuart. Identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2018.

VANSINA, Jan. A Tradição oral e sua metodologia. In: Zerbo, J-KI. História Geral da África. São Paulo: Ed. Ática, 1982. P. 152-180.

O Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil: Políticas Curriculares e Formação de Professores

Débora Ortiz de Leão | Cleoni Maria Barboza Fernandes

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS/BRASIL | Instituto Federal Sul Riograndense – IFSul – Pelotas/RS/BRASIL

Resumo:

Essa pesquisa originou-se a partir da extensão da escolarização obrigatória no Brasil e teve como foco de investigação o ciclo de alfabetização como proposta de reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, focalizou os pressupostos epistemológicos que embasam esse formato de organização curricular e a repercussão dessa política pública na formação de professores. Utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 2001; STAKE, 1999, 2011) procurou-se investigar os pressupostos epistemológicos da organização por ciclos no processo de alfabetização e no Ensino Fundamental; relacionar as mudanças curriculares às políticas educacionais; discutir os impactos das mudanças e sua perspectiva na formação continuada de professores. Em função desses objetivos, questionou-se: que pressupostos epistemológicos embasam a reorganização curricular denominada ciclo de alfabetização e de que forma repercutem na formação docente? A produção de dados se deu por meio de análises documentais, questionários e entrevistas junto a professores que participam do PNAIC, já que se trata de um modelo de política de formação continuada proposta pelo Ministério da Educação, adotado entre os anos 2013 - 2018. Considerando especialmente os eixos currículo, alfabetização, políticas educacionais e formação de professores, argumenta-se acerca da necessidade de revisão dessas concepções no contexto da formação docente tendo em vista que as mudanças impactaram significativamente o modo como os professores concebem, dentre outros aspectos, o próprio processo de organização curricular e a avaliação no Ensino Fundamental. A ampliação do tempo de obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a reorganização curricular em ciclos e a ideia de progressão continuada, precisam ser mais bem compreendidas em seus fundamentos para não servirem mais à lógica da globalização neoliberal (SANTOS, 2011, CHARLOT, 2013) e menos a se comprometerem com um horizonte de solidariedade e de respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Formação de professores; Currículo; Alfabetização; Políticas educacionais.

Referências bibliográficas:

- ANDRÉ, M. E. D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa. nº49, São Paulo, maio /1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf> Acesso em: 29/07/2014.
- ARELARO, R.L.G.; JACOMINI, M. A. KLEIN, S. B. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 35-51, jan./abr. 2011.
- BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo (2011). Disponível em:

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf.

Acesso em: 5/07/2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho; 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU. P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, Constituição Federal do Brasil. 1988. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Acesso em: 10/07/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Plano Nacional de Educação - decênio 2011-2020. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**, 2ª edição (Setembro de 2009), Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf Acesso em: 10/08/2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer nº 11 de 7/7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2010.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria.

Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS, 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. PROJETO DE PESQUISA. **A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional**. PPGEdU/UNISINOS. São Leopoldo: 2006. FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; DA CUNHA, Maria Isabel. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÃO ENTRE DISCURSOS, POLÍTICAS, TEORIAS E PRÁTICAS. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 51-65, jun. 2013. ISSN 1981-8416. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25127>>. Acesso em: 15 Set. 2014. doi:10.5216/ia.v38i1.25127.

FERRAÇO, Carlos E. **Possibilidades para Entender o Currículo Escolar**.

REVISTA PÁTIO -Ano X - Nº 37 - Currículo – Fev. Abr, 2006.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **As relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. **O Ingresso na escrita e na cultura do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção da educação**. Porto Alegre: Armed Editora, 2001
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1998.
- GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.
- _____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- _____. Formação continuada. *Revista A Letra A*. Ano 10 - nº37. Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, março/abril de 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- LEÃO, Débora O. de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. Porto Alegre, PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009a.
- _____. **Narrativas de alfabetizadoras: reflexões sobre a prática docente**. In: MOLON, S.I.; DIAS, C.M.S. (orgs) **Alfabetização e Educação Ambiental: contextos e sujeitos em questão**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009b.
- _____. **A escolarização e o processo de alfabetização: pensar e organizar o ensino e a aprendizagem no contexto escolar**. In: BARCELOS, V.H.L.; ANTUNES, H.S. (orgs.) **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010a.
- _____. **Dinâmicas culturais e o currículo da escola obrigatória: políticas e prática na perspectiva da educação quilombola**. Projeto de pesquisa. ARD-FIPE – CE/UFSM, 2012.
- LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?** *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 198-204. Set./dez, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. 6ª reimp. São Paulo: EPU, 2001.
- MOREIRA, A. F.B. CANDAU, V.M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- NÓVOA, Antonio(org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1998.
- _____. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: Educa, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

_____. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação. Trad.: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypólito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Um discurso sobre as ciências. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Globalização e as Ciências Sociais. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **"Não existe um currículo no Brasil"**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.18, n.107, set./out. 2012.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.de, WARDE M.J., HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

STAKE ,R.E. **Investigación con estudio de casos**. Tradução do original de 1995, The art of case study research, Sage Publications. Reimp. Madrid: Morata, 1999.

STAKE ,R.E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

A docência na escola pública: interdependências entre a profissionalidade e os programas educacionais privados

Carla Patricia Acioli Lins | Márcia Cristina Xavier dos Santos | Crislainy de Lira Gonçalves

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA)

Resumo:

Este texto se constituiu de recorte realizado nos resultados de pesquisas desenvolvidas acerca dos processos de profissionalização docente. Dessa forma, os dados aqui apresentados tratam da recorrente relação entre a profissionalidade docente e os programas privados adotados pelas redes de ensino municipal do Agreste Pernambucano. Assim, objetivamos problematizar as interdependências existentes entre a profissionalidade docente e os programas educacionais privados. Para tanto, tomamos como referência o debate sobre profissionalidade de Bourdoncle (1991) e Wittorski (2001), entre outros. Para pensarmos a profissionalidade em sua relação com os programas privados propostos para serem vivenciados pelas escolas, tomamos como apoio o conceito de interdependência de Norbert Elias. Os dados foram construídos a partir de questionários, entrevistas e observações da escola e de aulas, e sua prolematização se deu a partir de considerações oferecidas pela etnografia. Os dados apontam que os programas privados se constituem em pontos de fortes tensões nas relações de interdependências estabelecidas entre professores, gestão escolar e Secretaria Municipal de Educação no que se refere a organização do trabalho pedagógico da escola, uma vez que tais programas são constituídos de orientações pedagógicas postas ao professorado para serem seguidas em suas práticas, afetando os modos de fazer tanto do professorado quanto da gestão da escola. Salientamos que tais programas são acatados na escola por decisão da Secretaria Municipal de Educação sem que gestores e professores participem das decisões que envolvem a adesão da rede municipal de ensino a tais programas. Portanto, observamos que os programas privados, ao desconsiderarem as rotinas e as especificidades que envolvem os modos de ser e estar docentes, afetam a sua autonomia e, dessa maneira, acabam desfavorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente. Por outro lado, apesar da inserção de programas pedagógicos privados na rede pública e de suas implicações para as práticas curriculares, também observamos que o professorado busca escapar do controle posto por tais programas. Nesse sentido, é possível que nestes momentos de escapes, nos quais estão presentes as possibilidades de criação e (re)invenções, o professorado reafirme sua autonomia e desenvolva sua profissionalidade, indo dessa maneira em sentido contrário a precarização e proletarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Profissionalização; profissionalidade; interdependências; programas educacionais privados.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Antônio José. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. **Mediações**- Revista On-line da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vol. 1- n° 2. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt> - 2010.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Michael Schoter (Org.). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol. 1. Tradução: Ruy Jugman. Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2. Ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. Estudo sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins. **MANA** V. 7; n°1, p.89-116, 2001c. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n1/a05v07n1.pdf>. Acesso em:04/05/2019.

_____. **Escritos & Ensaio**s; 1-Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbord. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês João Carlos Pijnappel. – Rio de Janeiro: Jorge Zarar Ed. 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. Reimpr.- (Biblioteca 70;16) Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Edições 70, LDA. Outubro de 2008.

LAGARES, Rosilene. **Sistema municipal de educação: idéias quanto a elementos Constitutivos para a sua institucionalização**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Caxambu (MG): 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5286--Int.pdf>. Último acesso em 10/03/2018.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores do ensino médio**. Recife, 2011. (Doutorado em Sociologia – Tese) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. 298p.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista: Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SANTOS, Márcia C. X. Lins, Carla P. A. **A Profissionalização docente: interdependências entre a gestão escolar e o professorado do ensino fundamental – o caso do município de Gravatá**. Relatório PIBIC/ UFPE, Recife-PE, abril/2015.

SANTOS, Márcia C. X. LINS, Carla P. A. **Relações entre a gestão escolar e os professores do ensino fundamental: a adesão à docência**. Relatório PIBIC/ FACEPE, Recife-PE, agosto de 2016.

WITTORSKI, Richard. La professionnalisation en questions. In: **Questions de recherches en éducation**: action et identité. Paris: L'Harmattan, INRP, 2001. p. 33-48

Educação Profissional e Tecnológica no Ceará - Brasil: Políticas, Práticas e Impactos na Formação Docente

Antonia Solange Pinheiro Xerez | Luís Távora Furtado Ribeiro | Celso Carvalho

Universidade Estadual do Ceará (UECE) | Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Resumo: A modalidade de educação profissional e tecnológica tem ocupado espaços importantes nos debates contemporâneos e nas políticas de governo sobre os processos pertinentes a educação e trabalho. Nesta pesquisa, problematizamos os processos de organização do trabalho, que motivaram amplas reformas da política de educação profissional e tecnológica no Brasil, gerando assim relações precarizadas no trabalho e na formação docente. Nesse contexto por meio de uma aproximação qualitativo-dialética e bibliográfica ao tema e tomando por referencial o *corpus* teórico de autores críticos que debatem essa realidade tais como Mèssaros (1996), Antunes (2001), Harvey (2006), Frigotto (2009), entre outros, propõe-se uma reflexão que acerca das implicações do trabalho na sociedade capitalista e as políticas e ações do governo brasileiro e especificamente o caso do Ceará a partir da década de 1990. Dentro de uma concepção crítica da educação, compreende-se que conhecer autenticamente exige de quem o faz uma disposição de idas e vindas ao objeto a ser conhecido e que nesse processo, necessariamente, destaca-se sua intrínseca relação com a realidade mais abrangente. Basicamente, se apresenta como expressão da política de reformas na educação e defende fragmentações na atividade pedagógica. Inicia-se (i) com o debate as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações na educação profissional, no Brasil e no Ceará; (ii) o viés estrutural dessa política reformista no Ceará, articulada com as práticas neoliberais incorporadas da União e das agências internacionais de fomento; (iii) explicita a estrutura funcional do Centro Vocacional Técnico CVTEC, os processos de qualificação para o trabalho docente e por fim explicita os avanços e dificuldades do cotidiano escolar, conforme registros de professores entrevistados e análise documental. Conclui-se que de acordo com os professores entrevistados não está ocorrendo expansão da Educação Profissional Técnica pela via da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior - SECITECE e as condições materiais para a efetivação da prática docente são precárias.

Palavras-chave: Reforma; Educação profissional; Políticas educacionais; Práticas docentes.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** política de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Adeus ao trabalho?**. São Paulo: Cortez, 1999.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 16. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. "Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil". **Revista Adusp**, São Paulo, out. 2012. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias na sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.p. 33-92.

HARVEY, David. **Espaços de Esperanças**. São Paulo, SP: Loyola, 2006. pte. 2, cap. 6.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Terceira parte da Introdução à Crítica da Economia Política. Tradução de Fausto Castilho. Edição bilíngüe. São Paulo: IFCH/UNICAMP, 1997.

MARX, Karl. Das Kapital. I Hamburgo, 1903. In: LUCKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto comunista. In: _____. **Manifesto comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 1998.p. 37-85.

_____. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **Condição pós moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo; Campinas: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Campinas, 2002.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.

Formação de Novos Servidores - Uma Política Organizacional de Desenvolvimento de Pessoas

Karolina Vyvyan Lopes da Silva

Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social – CFAI / INSS

Resumo: Esta comunicação refere-se a um trabalho em andamento, desenvolvido por meio da Coordenação de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP desta Autarquia Federal. Trata-se de uma ação educativa, voltada para os novos servidores do INSS, através da educação à distância e de ações presenciais, por meio de atividades de integração e acolhimento, dinâmicas de grupo, exposição dialogada, exercícios práticos, oficinas temáticas, imersão reflexiva, palestras, entre outras – com o propósito de que estes sujeitos sociais possam “Reconhecer a missão, visão e valores Institucionais, entendendo a importância de seu papel enquanto servidor público do INSS como agente de transformação”. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo central apresentar o Programa de Formação de Novos Servidores, implementado em 2008 em âmbito nacional do território brasileiro. Para tanto, pretende-se descrever o contexto de criação do Programa, suas etapas e propostas metodológicas, caracterizando o público participante e os objetivos estratégicos desta ação educacional, tendo como parâmetro o ano de 2017. A fundamentação teórica que embasa este trabalho, essencialmente, são as ideias de FREIRE (1987) e SAVIANI (2010) acerca de Educação; AQUINO (2007) e KAROLCZAK (2009) no tocante a Andragogia. Ressalta-se que a metodologia utilizada nas ações de formação é ativo participativa e as ações são avaliadas por todos os sujeitos envolvidos no processo, utilizando questionários eletrônicos e relatórios, cujos dados compreendem informações quantitativas e qualitativas, e estes são lançados no sistema eletrônico corporativo (SITEDWEB). O Programa de Formação de Novos Servidores capacitou 358 pessoas no ano de 2017, em dez ofertas (ou seja, dez turmas). As ações desenvolvidas no ano de estudo foram avaliadas positivamente (83% ótimo e 17% bom). Destaca-se, pois, alguns aspectos analisados: atingimento dos objetivos propostos (87% ótimo, 11% bom e 2% regular) e utilização dos conhecimentos na melhoria de desempenho ((83% ótimo, 12% bom e 5% regular). Os achados dessa investigação revelam quão importante tem sido o Programa em foco, para a formação de novos servidores do INSS.

Palavras-chave: Formação; Novos Servidores; Papel Institucional.

Referências bibliográficas:

Alonso, Myrtes (2003). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.

Aquino, Carlos de (2007). *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Fleury, Maria Tereza Leme (coord) (2002). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.

_____(Org); Júnior, Moacir de M. (Org) (2001). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Karolczak, Maria; Marcio (2009). *Andragogia: Liderança, Administração e Educação: uma nova teoria*. Curitiba: Juruá.

Luckesi, Cipriano Carlos (2011). *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.

_____. (2011). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.

Nogueira, Nilbo (2005). *Pedagogia de Projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica.

Rabelo, Edmar Henrique (2000). *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes.

Rocha-Pinto, Sandra et al. (2007). *Dimensões funcionais da gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: FGV.

Sant'anna, Ilza Martins. (2010). *Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.

Saviani, Dermeval (2010). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. São Paulo: Autores Associados.

Silva, Janssen Felipe da (org.); Hoffmann, Jussara; Esteban, Maria Tereza (2003). *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.

Tarapanoff, Kira. *Inteligência organizacional e competitiva*. (2003). In: *Gestão do conhecimento: experiência do Ministério das Relações Exteriores*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores.

Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.) (2000) *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus.

Instituto Social de Seguro Social. (2013). *Projeto Educacional do INSS*. [Arquivo]. Arquivos do INSS (Anexo da Resolução nº 291 de 17/04/2013/INSS). Intranet da Previdência Social - Intraprev.

Instituto Social de Seguro Social. (2017). *Plano Plurianual de Educação do INSS 2017-2023 (PPAE 2017-2023)*. [Arquivo]. Arquivos do INSS (Anexo da Portaria nº 11/DGP/INSS, de 19 de janeiro de 2017). Recuperado em:

http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/547625/RESPOSTA_PEDIDO_pt11DGPanexo.pdf.

Instituto Social de Seguro Social. (2017). *Memorando nº 04/CGDCE/DGP/INSS, de 27 de março de 2017*. [Arquivo]. Arquivos do INSS. Intranet da Previdência Social - Intraprev.

Instituto Social de Seguro Social. (2017). *Memorando-Circular nº 14/DGP/INSS, de 23 de maio de 2017*. [Arquivo]. Arquivos do INSS. Intranet da Previdência Social - Intraprev.

Instituto Social de Seguro Social. (2017). *Memorando nº 33/DGP/INSS, de 19 de dezembro de 2017*. [Arquivo]. Arquivos do INSS. Intranet da Previdência Social - Intraprev.

Educação inclusiva para surdos sob a perspectiva de professores do ensino regular

Rejane Medeiros Millions | Rita de Cássia Almeida

Escola Superior de Enfermagem (ESEP) | Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Resumo:

Apresenta a perspectiva dos professores do ensino regular quanto à inclusão dos surdos, desafios e óbices enfrentados, bem como as práticas pedagógicas adotadas nesta ambiência. Buscou-se analisar a inclusão dos alunos surdos na perspectiva de professores do ensino regular, descrever de que forma ocorrem a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, identificar as principais lacunas existentes entre a formação docente e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que dificultam a educação inclusiva e estabelecer relações entre os parâmetros da prática docente adotada e a inclusão dos alunos surdos. Na Antiguidade, os surdos eram considerados insanos e incapazes de aprender e, conseqüentemente, apartados do convívio social, realidade que se estendeu por um longo período da história da Humanidade. Em breve retrospectiva da trajetória educacional para surdos, descreve-se as primeiras tentativas de ensiná-los no século XVI do matemático e médico Girolamo Cardano (1501-1578), ao refutar o conceito de que o surdo seria incapaz de aprender. No Brasil, a trajetória educacional dos surdos apresenta nítidas semelhanças com a historiografia de surdos americanos e europeus, marcada pelo abandono familiar ou confinamento doméstico. Na atualidade, considera-se que a inclusão educacional é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola regular, oportuniza que todos os alunos exerçam o direito à educação em plenitude, por meio do aprimoramento de práticas pedagógicas que respeitem integralmente o ser aprendiz. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, desenvolvida em meio impresso e eletrônico, principalmente no Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), a Base de Dados EDUCA, pertencente a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Conclui-se que a perspectiva dos professores do ensino regular direcionada à educação inclusiva dos alunos surdos permanece atrelada a concepção de normalização, em um sistema educacional de regras que os percebe como aquele que necessita se adequar para ser inserido no convívio social com os ouvintes. Entretanto, para que ocorram transformações efetivas, o professor deverá assumir compromissos que envolvam ações de aprender a ensinar, reportando à multiplicidade complexa e singular dos seres humanos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Educação Inclusiva; Surdez; Ensino Regular; Práticas Pedagógicas.

Referências bibliográficas:

AMORIM, Érico Gurgel; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; GUIMARÃES, Jacileide. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 231-248, 2016.
Disponível em:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000/1445>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição** da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em:
15 mar. 2019.

_____. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm2002>. Acesso em:
15 mar. 2019.

_____. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Brasília/DF. Disponível em:
<<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAPOVILLA, Fernando César. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, jul-dez, 2002, v.8, n.2, p.127-156, 2002 Disponível em:
<http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/1capovilla.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria/RS, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14361/pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FALCÃO, Luis Alberico Barbosa. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças**: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. 2.ed. Recife: Editora do autor, 2007. 304p.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**,

Marília, v.12, n.3, p.317-330, 2016. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

HEREDERO, Iladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/6417>>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas/SP: Alínea, 2011. 278p.

LIBÂNIO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos**. 2001. Disponível em:
< <http://limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-o-essencial-da-didatica.pdf> >. Acesso: 15 mar. 2019.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 271f. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP

LODI, Ana Claudia Balieiro Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Rev. Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. (Org.) **Inclusão no ensino superior: docência e as necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. 328p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006. 64p.

_____. **Para uma escola do século XXI**. Campinas/SP: UNICAMP/BCCL, 2013. 122p.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810/825>>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos. **Educação on-line**, Rio de Janeiro, 2013.
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

NAVEGANTES, Eva; KELMAN, Celeste; IVENICKI, Ana. Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona/ USA. v. 24, p. 1-13, 2016. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450076.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. 184p.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília/DF:MEC/SEESP, 2005. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopolitcadeinclusao.pdf>>.
Acesso em: 15 mar. 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. 302p.

SANTOS, Maria Inêz Frozza Borges dos. A alteridade no contexto da inclusão de estudantes com deficiência auditiva (surdos) no ensino regular e na comunidade. **Unoesc Ciência ACHS.**, Joaçaba/SC, v. 7, n. 1, p. 7-14, 2016. Disponível em:
<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/9875/pdf>
Acesso em: 15 mar. 2019.

SANTOS, Rivaldo Rodrigues dos Santos; SILVA, Hilanna Mayara Lessa. Educação do surdo: recorte historiográfico acerca da educação na perspectiva da Língua Brasileira de Sinais no Estado Sergipe. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., 2016, Recife/PE. **Anais...Recife/PE: Universidade Tiradentes**, 2016. Disponível em:
<<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2447/673>>.
Acesso em: 15 mar. 2019

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e as necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. 328p.

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria/RS, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8/20>>.
Acesso em: 15 mar.2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**. Guarapuava/PR: UNICENTRO, 2012. 136p.

_____. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum Education**, Maringá/PR, v. 39, n.1, p. 91-101, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066/18020>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224p.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 212p.

Políticas, Perspetivas e Práticas para Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior - ES**Lillian Nobre Gois Pinheiro | Preciosa Teixeira Fernandes**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCEUP

Resumo:

A alteração de vagas de acesso ao ES de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com a Portaria n.º 211/2018 Artigo 10º n.º 3-E, levou a um aumento de 28%, no ano letivo de 2018/2019, em relação ao ano anterior, segundo o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior. Isto porque, pela primeira vez, o contingente especial para estudantes com NEE foi alargado à 2ª fase do Concurso Nacional de Acesso. Este facto, associado a um interesse pessoal e profissional neste domínio, suscitou na pesquisadora o interesse em desenvolver a pesquisa que nesta comunicação se apresenta. Com ela pretendeu-se identificar desfasamentos entre políticas orientadas para a Inclusão e práticas quotidianas de uma Instituição do Ensino Superior (IES). De modo mais concreto quisemos compreender como se dá o processo de inclusão de estudantes na Universidade do Porto - UP, especificamente na Faculdade de Letras - FLUP. Metodologicamente, a pesquisa, de natureza qualitativa (Amado, 2017), concretizou-se através de estudo de caso (Stake, 1995), com recurso à análise de documentos internos, relativos à política e estratégia educativa da UP e da FLUP, e de entrevistas semiestruturadas realizadas a gestores e estudantes. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994). Consta-se a existência de uma estrutura interna - o Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), que se revela essencial no apoio e assistência aos estudantes. Pese embora os discentes refiram usufruir desta assistência, eles alegam que esta não é suficiente para atender às suas necessidades. Destacaram também ser fundamental para o processo de aprendizagem o conhecimento dos docentes sobre inclusão de estudantes com NEE, pois reflete nas práticas de ensino e no acompanhamento dentro e fora de sala de aula. Há consenso sobre a importância do papel dos estudantes com NEE em ser participativo e exigir as adaptações necessárias à sua inclusão. Contudo, há divergências sobre os discursos dos gestores e estudantes no que se refere a como deve ser realizada a inclusão no ensino superior e como de fato é realizada.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5):

inclusão; ensino superior; necessidades educativas especiais; estudantes; gestores;

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª ed.): Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos: Morata.

Sites visitados:

Alunos com deficiência no ES – ritmo de entrada sobe 30% em apenas um ano. Disponível em: <http://www.gtaedes.pt/alunos-com-deficiencia-no-es-ritmo-de-entrada-sobe-30-em-apenas-um-ano/> Acessado em 26 de março de 2019.

Portaria n.º 211/2018 Artigo 10º nº 3-E. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115712186/details/maximized> Acessado em: 26 de março de 2019.

Coordenador pedagógico: a articulação entre a prática e a formação de professores**Lívia Gonçalves de Oliveira | Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**

Universidade de Brasília - UnB

Resumo:

O presente estudo tem como tema a formação continuada dos professores sendo elemento constitutivo da prática dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas do Distrito Federal/Brasil, que atuam em prol da articulação e consolidação do espaço escolar como ambiente de discussão e reflexão sobre a prática docente. O coordenador pedagógico se encontra em um ambiente com inúmeras demandas porém a formação continuada se encontra como a principal, de acordo com as legislações nacionais, sendo função desse sujeito. Levantamos, assim, os seguintes questionamentos: a Secretaria de Educação do DF proporciona momentos para se refletir a prática docente? Como o coordenador pedagógico articula os momentos de formação continuada? A prática docente pode ser resignificada através da reflexão de sua formação continuada, na escola? O estudo tem como objetivo analisar o trabalho do coordenador pedagógico e sua articulação entre a prática e a formação de professores. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, ou seja, uma “pesquisa interpretativa, com o investigador envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2007, p.188). Para a coleta de dados foi aplicado questionários para os Coordenadores pedagógicos, com itens fechados e abertos, permitindo opiniões, experiências e percepções dos participantes. O referencial teórico pautou-se em autores como Libâneo (2017), Dantas (2001), Sacristán (2003) Placco e Souza (2015), dentre outros. Os resultados apontaram a necessidade de estruturar o tempo de coordenação coletiva em prol de um horário específico para leituras e reflexões acerca da prática, algo relevante porém de pouco destaque visto os afazeres administrativos destinados ao coordenador pedagógico e professores. Neste sentido, precisamos pensar em uma formação continuada atrelada ao ambiente escolar onde a troca de experiência com os pares se caracterize como primordial para assim realizar o repensar da prática, pontuando onde se necessita avançar ou retroagir, se necessário for. Com a presente análise pretende-se elencar subsídios para uma reflexão crítica sobre a prática do coordenador pedagógico em prol do desenvolvimento de uma cultura organizacional crítica e emancipada para uma atuação transformadora.

Palavras-chave : *formação continuada; coordenador pedagógico; prática docente; reflexão.*

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho.** São Paulo: Boitempo. 1999.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE. 2011.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade polivalente na docência no anos iniciais do ensino **fundamental: práticas e os sentidos às prática por professoras da rede municipal de ensino do Recife**, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

DANTAS, Otilia. M. A. N. A. **A Pedagogia como base da formação docente: um estudo inicial**. Natal, 2001. 68 f. Monografia (Especialização). Natal, RN, 2001.

_____. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do curso normal superior (IFESP-RN)**. Natal, 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2003.

_____. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal, 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN. Natal, RN, 2007.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do DF. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Edital nº 1/2002 – SGA/SE, de 31 de outubro de 2002**. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007**. Diário Oficial do DF de 31 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas (2009/2013)**. Brasília, 2008a.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Interno da SEED-DF**. 1º Ed. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed. – Brasília-DF, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortêz, 2010.

_____. **Organização e gestão escolar: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 2007

MARX, Karl. Mais Valia Absoluta e Mais Valia Relativa. In: **O Capital**. (Vol. II, Capítulo XIV).Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. **Formação de professores.** Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica.** 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010.

FUSARI, J.C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão.** São Paulo. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998

PLACCO, Vera M^a N; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** São Paulo: FVC, 2011

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A.(Org). Profissão professor. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002

Mediação de Descritores no Trabalho com a Formação Continuada de Docentes de Língua Portuguesa Numa Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas – Brasil

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti | Rosiene Omena Bispo

Instituto Federal de Alagoas – IFAL, *Campus Maceió*, Brasil | Secretaria da Educação de São José da Laje, AL – Brasil

Resumo:

O presente estudo intenciona problematizar uma experiência de formação docente, realizada numa rede pública municipal de ensino do contexto brasileiro. A experiência realizada em São José da Laje/AL (2017) objetivou, como política de formação local, em consonância com algumas diretrizes brasileiras de avaliação em larga escala, o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa. Para a realização de tal feita, discutiram-se teorias diversificadas ligadas ao campo de estudo da linguagem a fim de que se pudesse, por meio da ação reflexiva, proporcionar ao docente não somente um trabalho que visa a tais descritores (BORTONI-RICARDO, 2012) – habilidades por componente curricular a serem trabalhadas em diversificados níveis de ensino, que, em nosso caso, se centrou no Ensino Fundamental II –, mas também a uma relação simbiótica entre os itens e as concepções de linguagem a que estão atrelados. A fundamentação teórica está filiada em discussões atinentes à Cognição (SILVEIRA, 2005), à Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTI, 2016), à Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; STREET, 2014), e à Formação Docente, principalmente, no que concerne à consideração dos saberes experienciais docentes (TARDIF, 2014). Tal experiência, que se caracteriza metodologicamente como qualitativa, cujo método acessado foi o da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), contou com os seguintes instrumentos para a coleta de dados: notas de campo, elaboradas pelos professores-formadores acerca dos momentos de reflexão-ação; e blog, elaborado na interação entre os docentes-formadores e os docentes-cursistas numa rede colaborativa de formação, contando com a disposição do material produzido. Os resultados nos levam a crer que os alunos da rede pública municipal ultrapassaram a meta proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do trabalho realizado por esses docentes-cursistas, o que fez com que tal ação pudesse ser avaliada não somente como cumprimento ao enfoque avaliativo externo, mas, sobretudo, como possibilidade de os professores, a partir de círculos reflexivos de formação, validarem a necessidade de ações nesse sentido.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Formação continuada docente; descritores de larga escala de Língua Portuguesa; investigação-ação

Referências bibliográficas:

BORTONI- RICARDO, Stella Maris (org.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. Parábola, 2012.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Análise textual-argumentativa de processos de retextualização**: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do proeja ensino médio. Tese de

Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em 05/04/2019.

O pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal/Brasil e a formação continuada: influências na prática?

Erika Rodrigues de Freitas | Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília - UnB

Resumo:

Este artigo visa analisar a formação continuada de pedagogos da Secretaria de Educação do Distrito Federal/Brasil (SEEDF). Tais profissionais atuam no programa de intervenção educacional e no trabalho pedagógico das escolas públicas e pertencem às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). De acordo com a orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA (GDF, 2010), as equipes visam a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes por meio do assessoramento à prática pedagógica dos docentes e acompanhamento nas perspectivas preventiva, institucional e interventiva. O estudo partiu do seguinte problema: O trabalho desempenhado pelos pedagogos encontra-se de acordo com a formação continuada? Tendo como questões norteadoras da pesquisa: Que tipo de formação a SEEDF tem oferecido a estes profissionais? Na visão dos Pedagogos, a formação continuada exerce influência em sua prática pedagógica? A metodologia implantada foi pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário (GIL, 2008), sendo a análise dos dados realizada a partir de uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A fundamentação teórica encontra-se pautada nas legislações referentes ao pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal/Brasil (GDF, 2010), bem como, Imbernón (2010), Marx (1989), Frigotto (2010), Dantas (2001), Cruz (2012), Tardif (2002), Sacristán (2003), dentre outros autores que possuem uma visão crítica em relação à formação continuada. Os resultados apontam que há a necessidade de investimento na formação continuada docente destinada ao seu que-fazer e a sua identidade considerando as inovações expressas nas discussões oriundas do “chão” da escola referentes as atuais necessidades deste coletivo.

Palavras-chave: Formação Continuada; Intervenção; Trabalho; Prática pedagógica.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho**. São Paulo: Boitempo. 1999.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.

ASBAHR, Flávia S.F.; SANCHES, Ydeliz C.S. **Transformação social: uma possibilidade de educação escolar?** In: PARO, Vítor A. (Org). A teoria do valor em Marx e a Educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 1977.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE. 2011.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade polivalente na docência no anos iniciais do ensino **fundamental: práticas e os sentidos às prática por professoras da rede municipal de ensino do Recife**, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

DANTAS, Otilia. M. A. N. A. **A Pedagogia como base da formação docente: um estudo inicial**. Natal, 2001. 68 f. Monografia (Especialização). Natal, RN, 2001.

_____. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do curso normal superior** (IFESP-RN). Natal, 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2003.

_____. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal, 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN. Natal, RN, 2007.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do DF. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Edital nº 1/2002 – SGA/SE, de 31 de outubro de 2002**. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007**. Diário Oficial do DF de 31 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas (2009/2013)**. Brasília, 2008a.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Edital nº 1 – SEPLAG/Professor de 15 de setembro de 2008**. Brasília, 2008b.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Interno da SEED-DF**. 1º Ed. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010.

_____. **Lei Distrital nº 5.105 de 03 de maio de 2013**. Brasília, 2013.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Referenciais para atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Educação do DF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 6ª Ed. – Brasília-DF, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. **Trabalho docente: comprometimento e resistência**. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortêz, 2010.

MARTINS, Elizangela F. **Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/gestor: uma reflexão necessária**. XII Congresso Nacional de Educação – Educere. PUC – Curitiba PR, 2015.

MARX, Karl. Mais Valia Absoluta e Mais Valia Relativa. In: **O Capital**. (Vol. II, Capítulo XIV).Tradução de: Reginaldo Sant’ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. In: Teoria & Educação. V. 4. Porto Alegre, 1991.

ROLDÃO. Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.34 jan/abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NOVOA, A.(Org). Profissão professor. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

SALGADO, Maria U. C. **Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço**. In: Salto para o futuro: Um olhar sobre a escola/ Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS BOAS, B. **O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante**. In: VILLAS BOAS, B. (org). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

Atendimento Educacional Especializado e Altas Habilidades/Superdotação: Práticas Pedagógicas e Vivência de Professores do Ensino Básico Regular

Rita de Cássia Almeida | Rejane Medeiros Millions

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) | Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP)

Resumo:

Aborda as demandas e transformações necessárias ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino básico regular brasileiro, relacionados às práticas pedagógicas na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Buscou-se analisar os desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental regular, relacionados às práticas pedagógicas, especificamente no AEE, quanto à educação de alunos AH/SD. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico, sob abordagem qualitativa, por meio da busca ativa em bases de dados, entre essas o Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO) e o Sistema de Informação Científica Redalyc/ Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Sobre a educação de pessoas com capacidade intelectual e habilidades físicas extraordinárias, aponta-se que os primeiros registros na história da sociedade humana ocorreram na civilização grega, representados pela Academia de Platão, fundada aproximadamente no ano de 387 a.C. Para identificar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e prestar um atendimento diferenciado, o governo brasileiro implantou, no ano de 2005, centros específicos para este público, denominados Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD) em todos os estados brasileiros, a fim de apoiar esses alunos no desenvolvimento de habilidades, estendendo o atendimento aos familiares e orientação aos professores. Dentre as políticas governamentais, destaca-se as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008 e a Portaria nº 243 de 2016, que estabeleceram critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional especializado e ratificaram, entre outros aspectos, que tais instituições deverão oferecê-lo de forma complementar, além de assegurar a inclusão escolar desde a educação infantil até a educação superior. Concluiu-se que, apesar dos pressupostos avanços dispostos nas leis, as instituições de ensino ainda encontram dificuldade em relação à inclusão educacional, o que requer ajustes estruturais, com investimentos nos espaços de convívio, profissionais e recursos, principalmente na formação inicial e continuada dos docentes, que abarca transformações didático-pedagógicas e novas posturas atitudinais diante da complexa diversidade que compõe o ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação. Práticas Pedagógicas. Ensino Básico Regular.

Referências bibliográficas:

BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.3, p.413-426, 2011.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a05.pdf>>.
Acesso em: 18 mar.2019.

BENITE, Anna Maria Canavarro. et al. Sobre altas habilidades/superdotação: o direito de ser diferente na escola. **Rev. Polyphonia**, Goiânia/GO, v. 22, n.2., jun./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26666>>. Acesso em: 18 mar.2019.

BRASIL. **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP** nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18 mar.2019.

_____. _____. **Orientação de implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução** nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura/SECADI/SESu/. **Documento Orientador**: Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, 2013. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2013/06/documento_orientador_programa_incluir.pdf> Acesso em: 18 mar.2019.

_____. _____. **Lei** nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/DF, 2013.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1.>.
Acesso em: 18 mar.2019.

_____. _____./SECADI/DPEE. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17237-secadi-documento-subsidiario-2015.>>. Acesso em: 18 mar.2019.

_____. _____. **Portaria** nº 243 de 15 de abril de 2016. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=18/04/2016>> Acesso em: 18 mar.2019.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Rev. Polyphonía**, Goiânia/GO, v. 22, n.1, 2011. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21208>>. Acesso em: 18 mar.2019.

FLEITH, Denise de Sousa. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Rev. Centro Educ. Cadernos**, Santa Maria/RS, n.28, 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531>>. Acesso em: 18 mar.2019.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, México, v.23, n.30, p. 1-20, 2015. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389059>>. Acesso em: 18 mar.2019.

GUENTHER, Zenita Cunha. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Rev. Polyphonía**, v. 22, n.1, 2011. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21211/12439>>. Acesso em: 18 mar.2019.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiências e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. 257p.

LEMOS, Evelyse dos Santos. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Campo Grande/MS, v.1, p. 25-35, 2011. Disponível em:
<http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 18 mar.2019.

- MACIEL, Miriam de Oliveira. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o fenômeno *bullying***. 2012. 188f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil
- MARTINS, Bárbara Amaral et al. Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Oxford/UK, v.16, n.1, p.135–139, 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12275/epdf>>. Acesso em: 18 mar.2019.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, A. **O atendimento às altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de Goiás**. 2011. 72f. Monografia. Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Brasília/DF.
- MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2019.
- OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0559.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 18 mar.2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2019.
- _____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2019.

_____. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios.

Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>.

Acesso em: 18 mar.2019.

PROCÓPIO, Marcos Vinícios Rabelo et al. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. Disponível em:

Rev. Elect. Enseñanza de las Ciencias, Vigo/ES, v. 9, n 2, p.435-456, 2010. Disponível em:

<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART8_Vol9_N2.pdf>. Acesso em: 18 mar.2019.

RAIÇA, Darcy. Vinte anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios. **Rev. Giz**, 2014. Disponível em:

<<http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122>>. Acesso em: 18 mar.2019.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. (Eds.) **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press.480p.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 267f.

Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG.

SAMPAIO, Cristiane; SAMPAIO, Sonia Maria. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?**

Resgate do professor como sujeito de transformação. 12.ed. São Paulo: Libertad, 2007. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v.1).

WACHOWICZ, Lilian Anna. O conhecimento na Ciência da Educação. **Rev. HISTEDBR** [Online]; Campinas/SP, n.31, p.83-93. 2008.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art07_31.pdf>.

Acesso em: 18 mar.2019.

ZERAIK, Flávia Geni. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas**: visão de professores.

2006. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil.

Concepções de alfabetização e letramento no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA

Maria Djanira Vieira Vasconcelos | Solange Alves de Oliveira Mendes

Universidade de Brasília - UnB

Resumo:

Este artigo objetivou analisar as concepções de alfabetização e letramento no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) a partir das práticas docentes. Lançamos mão dos autores: Soares (2009 e 2018), Ana Teberosky (1999), Emília Ferreira (1999), Gatti (2011), Moraes (2016), Alves, Mortatti (2000), dentre outros que fundamentam os campos da alfabetização e letramento. A precípua da alfabetização atualmente na escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF/BRASIL é um educar que busca sustentar uma teoria capaz de mostrar como o educando se apropria da escrita, destarte esse ensino público se apoia na corrente Histórico Crítica. Em busca de tecer uma discussão para além da alfabetização, tomamos como contribuição uma pesquisa de natureza qualitativa perfilhada por um estudo bibliográfico e de campo. O lócus da pesquisa é uma escola situada na zona rural com um programa de educação integral, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, aplicada com três professoras que atuavam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Realizamos um lacônico histórico e uma análise acerca da concepção de alfabetização ao longo da história, e só assim, delinear e desvelar a percepção de alfabetização na visão dos professores de uma escola pública da SEEDF, como forma de corroborar um alfabetizar que é possível, sem a mecanização da apropriação passiva dos fonemas, grafemas, sílabas e palavras. No que se refere a forma de didatização das atividades propostas em sala de aula as três professoras afirmaram trabalhar buscando articular a alfabetização e o letramento, bem como aproveitar momentos vivenciados pelas crianças no contexto sociocultural, muitas atividades demandam da curiosidade e da necessidade de cada um. As conclusões confirmam que as professora atribuem bastante importância ao trabalho com textos nos estudos da língua portuguesa, sendo portadores indispensáveis para encaminhamentos didáticos nas aulas das docentes.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Alfabetização. Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Letramento. Ensino e Aprendizagem.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.**

Interdisciplinaridade nos ciclos de Alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Laurence Bardin. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2016.

FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009a. p. 287 – 302.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: **O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX. Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157 a 164.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá; SILVA, Danilo Cardoso da. **As contribuições das novas tecnologias para o processo de alfabetização de crianças.** Revista TICs & EaD em Foco. São Luís, v. 3, n. 2, jul./dez., 2017.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos.** 1.ed, 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II).

O currículo de formação inicial de professores em Portugal – uma análise focada nas condições de socialização profissional

Ana Rita Leal | Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FCPEUP); Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)

Resumo:

Os resumos devem conter a identificação do tema/problemática; referencial teórico; metodologia; resultados alcançados/esperados.

A formação inicial de professores (FIP) é uma pedra angular na qualidade do sistema educativo de qualquer país, sendo um fator chave na criação de condições que preparem os futuros profissionais para o desempenho adequado da docência. A socialização (Tardif e Lessard, 2005; Lopes, 2009; Leite, 2012) com os contextos reais da profissão é uma condição indispensável, nomeadamente para preparar os professores para atenderem a uma população estudantil cada vez mais heterogénea e que a todos deve garantir condições de sucesso. Políticas internacionais, assim como a literatura académica têm apontado a importância da qualidade dos cursos de Ensino Superior, situação que tem justificado o recurso à avaliação dos cursos. Tendo esta situação por referência, esta comunicação, orientada pelo objetivo de conhecer como é contemplada a socialização com a profissão na FIP, foca transformações do modelo e da estrutura curricular e analisa o tempo e o espaço dedicado à criação de condições de socialização com a profissão. Os dados foram recolhidos na plataforma online da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e nas plataformas online das Instituições de Ensino Superior que lecionam os cursos de FIP, com perfil para a docência dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, atualmente em funcionamento em Portugal. Foram analisadas as fichas das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada dos Planos de Estudo de 57 cursos de FIP e, também, entrevistados dois formadores de professores e recolhidas as suas opiniões acerca do modelo de formação inicial de professores e da sua estrutura curricular. Os resultados permitem concluir a necessidade de redirecionar o modelo de formação de professores em vigor de modo a “trazer a formação para dentro da profissão” (Nóvoa, 2009) e, por isso, capaz de preparar os futuros professores para o exercício de uma prática docente fortemente atravessada por questões sociais e culturais.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Formação inicial de professores; Políticas de Formação de Professores; Currículo; Socialização profissional

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Um Espaço de Afinidade Digital para unir comunidades dentro de uma Universidade

Fernando Bacelar Saraiva

Universidade Aberta de Lisboa

Resumo:

Propõe-se a implementação de uma plataforma social, de modo a que possa ser um Espaço de Afinidade Digital, sem barreiras tecnológicas ou institucionais (Gee, 2005; Gee, 2019; Lammers, Curwood & Magnifico, 2012) onde alunos, investigadores e professores, possam juntar-se em torno de temas e projetos comuns, criando comunidades de interesse (Downes, 2016). A plataforma online será usada por todos os membros ativos de uma Universidade Portuguesa.

Sugere-se o uso do software aberto *elgg* (Thoms & Eryilmaz, 2014), para criar uma plataforma contendo um conjunto de ferramentas digitais, como redes sociais, blogs, mensagens instantâneas, configuráveis segundo os interesses de cada utilizador e de cada comunidade (Dron & Anderson, 2014; Pan et al., 2015).

Desenhou-se uma metodologia do tipo Métodos Mistos, para complementar os dados, enriquecendo o trabalho. Antes do desenvolvimento da plataforma, utilizou-se a técnica Delphi, veiculando um questionário por um grupo de peritos, representativo dos diferentes grupos de utilizadores. Na fase seguinte, pretende-se construir e implementar a plataforma, tendo em consideração um grupo de requisitos elaborados na fase anterior. A plataforma será ligada ao serviço Google Analytics e serão também recolhidos dados qualitativos das interações na plataforma, respeitando no entanto a privacidade. Na fase posterior será efetuado um Inquérito por questionário, para verificar qual o impacto da plataforma nas expetativas e necessidades dos seus utilizadores: interação, participação, emancipação, reconhecimento social (Arbaugh et al., 2008; Garrison, Anderson & Archer, 2010; Layne & Ice, 2013). Serão usados para a análise dos dados qualitativos o Software Leximancer, de Análise de Conteúdo baseada em Text-Mining e para os dados quantitativos o Software de tratamento estatístico JMP.

Pretende-se criar um Espaço de Afinidade Digital, com liberdade e flexibilidade, onde os utilizadores possam interagir, socializar, partilhar e co-criar conteúdos, juntando comunidades de interesse, dentro de uma Universidade de forma porosa (Lammers, Curwood, & Magnifico, 2011 Okada, Mikroyannidis,, Meister, & Little, 2012; Wenger, 2011). Achamos que o software *elgg* é uma ferramenta poderosa para a sua construção.

Palavras-Chave: Espaço de Afinidade Digital; Redes Sociais; elgg; Universidade Online;

Referencias:

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The internet and higher education*, 11(3-4), 133-136.

Downes, S. (2016). New Models of Open and Distributed Learning, M. Jemni, Kinshuk, M.K. Khribi (Eds.). *Open Education: from OERs to MOOCs*, pp.1-22, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, DOI:10.1007/978-3-662-52925-6_1

Dron, J., & Anderson, T. (2014). Teaching crowds: Learning and social media. Athabasca University Press.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 5-9.

Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. Beyond communities of practice language power and social context, 214232.

Lammers, J. C., Curwood, J. S., & Magnifico, A. M. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 44-58.

Layne, M., & Ice, P. (2013). Merging the Best of Both Worlds: Introducing the COL-TLP Model. *Teaching and Learning Online: New Models of Learning for a Connected World*, 2, 1.

Okada, A., Mikroyannidis, A., Meister, I., & Little, S. (2012). "Colearning"-collaborative networks for creating, sharing and reusing OER through social media.

Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2018, February). Social Software Design To Facilitate Service-learning In Interdisciplinary Computer Science Courses. In *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 497-502). ACM.

Pan, Y., Xu, Y. C., Wang, X., Zhang, C., Ling, H., & Lin, J. (2015). Integrating social networking support for dyadic knowledge exchange: a study in a virtual community of practice. *Information & Management*, 52(1), 61-70.

Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112-126.

Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.

Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. d. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen, Netherlands: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit of the Netherlands

Gameificação: Uma Experiência no Processo Formativo de Alunos do Ensino Superior

Alexandra Flávia Alves Costa | Mary Sande Pinheiro | Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília

Resumo: Trata-se de um artigo sobre a gameificação como possibilidade de ser utilizada no processo formativo no ensino superior. Este estudo tem por objetivo mostrar que é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras por meio de jogos interativos. O interesse pela temática surgiu na disciplina de Novas Tecnologias e Inovação nos Processos Formativos, quando ficamos responsáveis por estudar e trabalhar a temática com a turma, instigando-nos a realizar uma prática com os alunos do mestrado profissional em Educação, onde utilizamos a gameificação a fim de colaborar na compreensão e fixação de conteúdo disciplinar abordado numa exposição teórica em sala de aula. O percurso metodológico utilizado agregou a prática simulada da gameificação com os estudantes, sendo então realizada em ambiente adaptado com os recursos tecnológicos e atividades previamente planejadas. A pesquisa bibliográfica segundo Fonseca (2002) é entendida como “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos [...], que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. A técnica utilizada foi a de observação participante, a qual busca compreender o comportamento dos participantes, bem como “eles constroem a realidade em que atuam” (Oliveira, 2008). Desta forma, esta modalidade foi aplicada junto a turma que vivenciou a prática simulada. Os autores que sustentaram teoricamente a pesquisa foram: ALVES (2014); BERGER (1977); BORGES e ALENCAR (2014); FARDO (2018); FAVA (2016); FIGUEIREDO (2015); GARCIA (1980); KAPP (2012); LÉVY (2010), VIANNA, Y. *et al.* (2013). Entre os achados da pesquisa realizada percebemos que por meio do empenho do professor juntamente com a participação dos alunos é possível implementar técnicas inovadoras no processo formativo em qualquer contexto educacional, contribuindo significativamente com o desenvolvimento da criatividade e fixação do conteúdo ora proposto.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Palavras-chave: Gameificação; Práticas pedagógicas; Técnicas inovadoras; Processo formativo; Contexto educacional.

Referências bibliográficas:

ALVES, Fábio Pereira; MACIEL, Cristiano. **A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem.** Mato Grosso, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269995356_A_gamificacao_na_educacao_um_panorama_do_fenomeno_em_ambientes_virtuais_de_aprendizagem>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência.** São Paulo. Editora Difell. 1977.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias Ativas Na Promoção Da Formação Crítica Do Estudante: O Uso Das Metodologias Ativas Como Recurso Didático Na Formação Crítica Do Estudante Do Ensino Superior**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143, ISSN 22377719.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>. Acesso em 14 de jun. 2018.

FAVA, Rui. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. Saraiva. São Paulo, 2016.

FERRETI, Celso João. **A Inovação na Perspectiva Pedagógica**. São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados. p.55-82. 1980.

FIGUEIREDO, Mércia, et al. **Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil**. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015). Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6248>>. Acesso em 14 de jun. 2018.

GARCIA, Walter. **A Inovação Educacional no Brasil Balanço Crítico**. São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados. p.205-234. 1980.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessia, Unioeste, V.2, No. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em 09 de jun. 2018.

PINTO, Antônio Sávio da Silva, et. Al. **Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”** Janus, Lorena, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012. Disponível em: <http://www.fatecead.com.br/ativas/parte09/texto09_01.pdf>. Acesso em 14 de jun. 2018.

PONTES, F.; ROSA, G. **Conheça a gamificação, que transforma suas tarefas cotidianas em games**. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI291109-17773,00-CONHECA+A+GAMIFICACAO+QUE+TRANSFORMA+SUAS+TAREFAS+COTIDIANAS+EM+GAMES.html>>. Acesso em: 21 jun. 2018

TIFFIN, John; Rajasinghan, Latita. **Universidade Virtual e Global**. p.89-200. Porto Alegre. Artmed. 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). **Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico – CDT**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://www.cdt.unb.br/>>. Acesso em: 19 jun.2018.

VIANNA, Y. et al. **Gamification, Inc.** São Paulo: MJV Press, 2013.

A expansão e interiorização da EaD: impactos no interior do estado do Ceará

Gina Maria Porto de Aguiar | Bento Duarte da Silva

Universidade do Minho

Resumo:

No estado do Ceará/Brasil, a expansão e interiorização da educação superior com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), vem se efetivando por meio de políticas educacionais com o objetivo de democratizar a educação e consequentemente promover a inclusão social prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96. Nesse sentido, a Educação a Distância (EaD) vem crescendo, motivada pelo impulso tecnológico e pela disseminação do acesso à internet. Isso, por consequência, possibilitou que uma quantidade considerável de Instituições de Ensino Superior, no Brasil, aderisse a esta modalidade para a oferta de cursos em diversos níveis. As Instituições Públicas de Ensino Superior, através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertam cursos na modalidade de EaD a diversas comunidades no interior do estado do Ceará, no entanto, há lacunas relativas ao processo educacional que merecem investigação acerca dos impactos, desta modalidade, notadamente na zona interiorana. Este trabalho contempla as reflexões de um projeto de doutoramento inserido na especialidade de Tecnologia Educativa, do Curso de Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Minho, que objetiva analisar o impacto da expansão do ensino superior na modalidade de Educação a Distância (EaD) contemporânea no estado do Ceará, em especial nas regiões do interior. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de Garrison (1985; 1989), Moore (1993), Lévy (2000), Holanda (2006), Litto e Formiga (2009;2012), Castells (2010; 2014). Nessa investigação será privilegiada uma abordagem de métodos mistos, na perspectiva de Creswell (2012), a partir da combinação de uma análise documental e bibliográfica sobre a educação a distância, aplicação de questionários (dimensão quantitativa) e entrevistas (dimensão qualitativa). A análise de dados será efetuada pelo tratamento estatístico (descritiva e inferencial) das respostas ao questionário e pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) das entrevistas. Os resultados esperados pretendem elucidar se a formação desenvolvida pela EaD/UAB é capaz de atender às necessidades da comunidade interiorana do Estado do Ceará, no que se refere à formação pessoal do estudante e à melhoria do desenvolvimento socioeducacional e cultural da comunidade envolvente.

Palavras-chave: Educação a Distância; Interiorização; democratização; impacto social.

Referências bibliográficas:

BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

CRESWELL, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

CASTELLS, M. (2010). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1.

GARRISON, D. Randy. (1985). Three Generations of Technological Innovation in Distance Education. *Distance Education*, 6(2), 235 – 241.

GARRISON, D. Randy. (1989). *Understanding distance education: a framework for the future*. London and New York: Routledge.

HOLANDA, N. (2006). *Avaliação de Programas*. Rio - São Paulo - Fortaleza: ABC Editora.

LÉVY, P. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Instituto Piaget.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (2012). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall, vol. 2.

MOORE, Michael G. (1993). Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London and New York: Routledge.

PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES DA EAD: um estudo de caso a partir de narrativa sobre os saberes, as práticas e a competência informacional

Mânia Maristâne Neves Silveira Maia

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Resumo:

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento no campo da Educação a distância – EAD. Essa justifica-se principalmente, porque contempla a formação, profissionalização, saberes e práticas docentes. A questão norteadora dessa pesquisa é: Como os professores formadores de professores da Universidade Aberta do Brasil – UAB/Unimontes concebem, a partir de seus saberes, de suas práticas e de suas narrativas, a formação na modalidade a distância, em uma sociedade da informação? Elencamos outros questionamentos que auxiliarão na construção da resposta ao problema proposto, são eles: Quem são os professores formadores, que atuam em cursos na modalidade EAD na UAB/Unimontes? Como se formaram para atuarem na EAD? Que saberes, que competências e que práticas sustentam o ser professor formador em EAD na sociedade da informação? Como os docentes formadores concebem: a competência informacional, aprendizagem contínua, a flexibilidade, a presencialidade, a distancialidade, a alfabetização e letramento digital como uma possibilidade de construção do conhecimento? O objetivo geral é analisar como os professores formadores de professores da UAB/Unimontes concebem, a partir de seus saberes, suas práticas e suas narrativas, a formação na modalidade a distância, em uma sociedade da informação. Os autores que fundamentarão a pesquisa são Dudziak (2003), Vitorino (2009); Lévy (1998); Machado (2017); Masetto (2003); Nóvoa(1995). O caminho metodológico da investigação privilegia a abordagem quanti-qualitativa, optamos, também, pelo uso de fontes orais, inspirados na vertente da história oral temática. A metodologia combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, estudo de caso, questionários, análise de documentos. Resultado esperado que a EAD, nos proporcionará reflexões importantes sobre diversos elementos que incidem sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como os saberes, a profissionalização dos formadores, as representações sobre os saberes e as práticas. Dentro dessa perspectiva, da Formação do Professor para a EAD apresenta-se, como uma possibilidade de resposta aos anseios, questionamentos e inquietudes intelectuais, oriundos da nossa experiência de vida acadêmica e profissional, garantindo uma melhoria da qualidade social da educação e do ensino, e uma atitude pedagógica geradora de compromisso com a vida, em relação a educadores/educandos, afeita às peculiaridades do contexto cultural e social da região onde se insere a pesquisa.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Professores Formadores; Educação a Distância; Saberes; Prática; Competência Informacional

Referências bibliográficas:

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

BOM MEIHY, J.C.S. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

CAMPELLO, Bernadete S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

DUDZIAK, Elizabeth A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FIGUEIREDO, A. Dias. *O futuro da educação perante as novas tecnologias*. www.dei.uc.pt/~adf/trab.htm, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987. (Original publicado em 1969).

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores a Distância**: Critérios de Qualidade (2002). Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2009.

KENSKI, Vani Moreira.(org.) Novas Tecnologias: o reencantamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.**Rer. Brasileira de Educação**. nº 08, mai/ago,1995. p. 58-71.

LAVILLE e DIONNE, 1999, p.225

LÉVY, Pierre. **A Máquina/universo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACHADO, Liliane Campos. Ser Professor Formador de Professores a Distância: perspectivas constitutiva **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.51, p.251-270, jan./mar. 2017

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária com profissionalismo. In: _____(Org.). **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 24.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 15-33.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli . **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. v. 1. 276 p.

ORLANDI, Eni de. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PEREIRA, Eva Waisros e MORAES, Raquel de Almeida. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. Disponível em <http://mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1240144954170274111214170418>. Acesso em 10 de outubro de 2009

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. (Org.) **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Ciberespaço e educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos a distância**, 2003. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2003.

VITOTINO, Elizete Vieira. A perspectiva da competência informacional na educação a distância (EaD).. **Inf. & Soc. :Est.** João Pessoa, v. 19, n.2, p.37-44, maio/ago.2009.

Gamificação como estratégia de aprendizagem no ensino superior

***Ithayse Ramos Rocha Lins | Eduardo Bruno Almeida dos Santos Fernando
Silvio Cavalcante Pimentel***

Universidade Federal de Alagoas

Resumo:

No contexto da cultura digital, esta pesquisa apresenta a perspectiva empírica de uma investigação sobre a gamificação como um fenômeno que se utiliza dos elementos dos games, mecânicas, dinâmicas e componentes, aplicados em contextos não games. Tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação enquanto estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior e suas implicações para a formação inicial de professores. A partir de atividades desenvolvidas durante a disciplina Avaliação da Aprendizagem no contexto da educação presencial e a distância fundamentada no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) do Programa de Pós-Graduação em Educação de Alagoas e foram realizadas na disciplina gamificada Educação e TIC com estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A investigação foi realizada sob a orientação e supervisão do professor desta disciplina com a duração de 80 horas, durante o semestre letivo de 2018.2. Na busca de fundamentação teórica sobre gamificação e formação inicial de professores com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) recorremos aos estudos de Pimentel (2018), Bussarello (2018), Werbach e Hunter (2012), Ávila e Gomez (2017). A investigação é fundamentada em abordagem qualitativa, de caráter exploratório, coletando dados a partir das observações diretas dos estudantes participantes da pesquisa durante os momentos online e presencial das aulas da disciplina e também de suas produções nos seus respectivos blogs convertendo-os em um diário de campo. A partir da análise dos dados coletados observou-se que a estratégia didática promoveu a aprendizagem nos estudantes participantes da pesquisa de forma lúdica, motivadora e dinâmica, além do desenvolvimento de habilidades e competências para o professor que irá atuar em um cenário de educação na era digital.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): gamificação; aprendizagem; formação inicial de professores.

Referências bibliográficas:

ÁVILA, C. L.; GÓMEZ, S. B. La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. **Revista Ingenierías Universidad de Medellín**, vol. 16, núm. 31, 2017, p. 97-124. Universidad de Medellín.

BUSARELLO, R. I. Fundamentos da Gamificação na geração e na mediação de conhecimento. In: SANTAELLA, L. et al. [Org.]. **Gamificação em Debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 115-126.

PIMENTEL, F. S. C. Gamificação na educação, cunhando um conceito. In: FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p. 76-87.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Philadelphia, Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.

O processo de preparação de um questionário para estudantes de Licenciatura em Matemática da EaD**Uaiana Prates | João Filipe Matos**

Instituto de Educação – Universidade de Lisboa

Resumo:

Essa comunicação é parte de pesquisa de doutoramento sobre Formação Inicial de Professores de Matemática na EaD. O objetivo geral da investigação é caracterizar as práticas em e-learning e b-learning de cursos de Licenciatura em Matemática em EaD no Brasil. Para a caracterização das práticas utilizar-se-á como base teórica o referencial das Comunidades de Práticas. A abordagem dos métodos mistos e a e-research (Anderson & Kamuka, 2003) serão as opções metodológicas orientadoras de todo processo. A investigação seguirá um desenho sequencial explanatório para o qual está previsto uma primeira fase de recolha e análise de dados quantitativos e só depois, numa segunda etapa, planeja-se e desenvolve-se a fase qualitativa. Na fase quantitativa tem-se, como instrumento de coleta de dado, um questionário online. O objetivo da aplicação do questionário é identificar as relações existentes entre as percepções (envolvimento, satisfação, conveniência e aprendizagem) dos estudantes sobre o curso em EaD (e-learning ou b-learning) com seu desempenho acadêmico. Nessa fase participarão, aproximadamente, 2000 estudantes das instituições colaboradoras (universidades públicas brasileiras que oferecem cursos de Licenciatura em Matemática em EaD). O processo que leva até a recolha dos dados quantitativos requer muita atenção e cuidado para garantia da sensibilidade, fiabilidade e validade do instrumento de coleta de dados (Marôco, 2010). Nesse sentido, alguns passos foram tomados antes da aplicação, como: 1) revisão sistemática da literatura; 2) autorização para o uso do questionário (Owston, R.; York, D.; Murtha, S., 2013) na pesquisa, destacando a necessidade de tradução e adaptação ao contexto brasileiro; 3) tradução (técnica “tradução-retradução” - Hill & Hill, 2000) com o auxílio de um professor especialista em línguas portuguesa e inglesa; 4) apreciação do questionário por um painel composto por 4 professores especialistas em Educação; 5) validação do questionário por um grupo de 120 estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática; 6) análises estatísticas preliminares com o apoio do SPSS, versão 25, das respostas coletadas junto ao primeiro grupo. Espera-se, ao cabo da investigação, ampliar a discussão sobre EaD no Brasil e contribuir para o aprimoramento dos modelos estudados.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Licenciatura em Matemática; Educação a Distância; Questionário online; E-research.

Referências bibliográficas:

Anderson, T. & Kamuka, K. (2003) *E-research: Methods, Strategies and Issues*. Boston: Pearson Education.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Owston, R.; York, D.; Murtha, S. (2013). *Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. The Internet and Higher Education, Elsevier: Netherlands, 18:38-43.*

A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira com utilização das ferramentas digitais para os estudantes chineses

Huan Lian

Universidade Nova de Lisboa

Resumo:

No contexto da globalização mundial, ao aprender uma língua nova, as perspetivas culturais dos falantes de língua estrangeira encontram um processo de mudança e moldagem. Essa mudança, conscientemente ou inconscientemente, ao indivíduo mostra-se um processo muito complicado no sentido do nível da interpretação e fusão de culturas e a sua concretização das causas, os fenómenos, os aspetos psicológicos-sentimentais. Língua, cultura, pares, ambiente encontram-se intimamente ligadas e reforçadas em contexto de interculturalidade dos estudantes deslocados, no presente trabalho, refere-se aos alunos chineses do Português em Portugal. Ressaltam-se na presente investigação a influência da interculturalidade no contexto social em que se envolve o ensino-aprendizagem da língua estrangeira e no contexto global em que os elementos políticos, económicos e sociais afetam a maneira de ser e a forma de olhar do indivíduo. Propõe-se a intervenção da pedagogia e o desenvolvimento do currículo intercultural no ensino de língua estrangeira, com base de frutos das relações cooperativas entre Portugal e a China. Um estudo de caso será conduzido para saber as experiências interculturais dos alunos chineses em Portugal, para desenvolver as estratégias pedagógicas e currículo oculto de representações e temas culturais para educação intercultural no ensino, usufruindo as ferramentas digitais, popularmente utilizadas na China para estabelecer um melhor ambiente de partilha, criação e produção da aprendizagem e um ambiente digital de interação entre o docente e o aprendiz.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Ensino do Português; Aculturação; Globalização e Cultura; Interculturalidade; Educação e Tecnologia.

Referências bibliográficas:

- Cabral, A. (2000). Entre a multiculturalidade e a interculturalidade: portugueses em França. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Carvalho, A., & Lu, R. (2017, 07 10). Beijing recebe IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China. Diário do Povo Online. Retrieved from <http://portuguese.people.com.cn/n3/2017/0710/c309806-9239561.html>
- Freire, P. (2011). PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Harsono, Y. M. (2007). Developing Learning Materials for specific purposes. TEFLIN.
- Humboldt, W. (1999). On Language: On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species. Cambridge University Press.
- Hurst, N. (2014). The Representation of Culture in Portuguese-Produced English Language Teaching Coursebooks (1981-2006). doi:10.13140/RG.2.2.17193.39526

Hurst, N. R. (2008). *The Hidden Curriculum: issues and angst about cultural content in ELT materials*. Porto: Universidade do Porto.

Johnson, J. B. (2009). A clear case of linguistic acculturation. *American Anthropologist*, 427-434.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. VanPatten, & J. (. Williams, *Theories in Second Language Acquisition* (pp. pp. 207-226). New York: Routledge.

Margolis, E., & Romero, M. (1998). "The department is very male, very white, very old, and very conservative": the functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. *Harvard Educational Review*, 1-33.

Matos, S. (2008). A cultura pela língua: algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. FLUP - Artigo em Livro de Atas de Conferência Nacional (pp. 391-406). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

MacArthur, G. J., Jacob, N., Pound, P., Hickman, M., & Campbell, R. (2017). Among friends: a qualitative exploration of the role of peers in young people's alcohol use using Bourdieu's concepts of habitus, field and capital. *Sociology of Health & Illness*. Vol. 39 No. 1, pp. 30-46.

Mustajoki, A. (2017). Why is miscommunication more common in everyday life than in lingua franca conversation? In I. Kecskes, & S. Assimakopoulos, *Current Issues in Intercultural Pragmatics* (pp. 55-56). John Benjamins Publishing Company.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Pearson.

Schröder, U. (2017). The interactive (self-)reflexive construction of cultural-related key words. In I. Kecskes, & S. Assimakopoulos, *Current Issues in Intercultural Pragmatics* (p. 181). John Benjamins Publishing Company.

Sílvijing. (2017, 07 10). Fórum internacional de Língua Portuguesa reúne especialistas em Beijing. CRI online. Retrieved from <http://portuguese.cri.cn/1721/2017/07/10/268s234126.htm>

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Underhill, J. W. (2009). *Humboldt, Worldview a language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Underhill, J. W. (2012). *Ethnolinguistics and Cultural Concepts: Truth, Love, Hate and War*. Cambridge University Press.

Wang, q. (2017, janeiro 11). 对接国家‘一带一路’战略需求 培养跨文化交际人才 (tradução em: Conexão à necessidade da construção da política do país "Uma cinturão e Uma rota": formar os talentos interculturais). *中国社会科学报 Chinese Academy of Social Science*.

Currículo e avaliação em contexto de tecnologia digital para ensino de língua materna

Amilcar Figueiroa Peres dos Santos | Vicente Aguiar Parreiras

UNIVERSIDADE DO MINHO | CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Resumo:

O Currículo escolar, entendido como diretriz para um percurso formativo aliado ao processo de avaliação externa das escolas de ensino não superior, na condição de componente de apoio para a tomada de decisão e o aprimoramento da formação, são elementos importantes que oferecem amparo para o ensino. Desta forma, as instituições de ensino devem assumir seu papel de formação, atendendo de forma ampla à preparação dos estudantes às exigências do mundo contemporâneo (globalizado), principalmente em relação ao letramento mediado pela tecnologia digital, por isso este trabalho apresenta uma possível articulação entre o currículo e a avaliação com a integração da internet para fins pedagógicos, em especial, alguns das ferramentas digitais, das aplicações para smartphones e das tecnologias hipermidiáticas para o ensino da língua portuguesa (língua materna). Diversas investigações demonstram que os alunos de classes menos favorecidas ou em condições mais sensíveis no aspecto socioeconômico podem explorar o ambiente hipermidiático de forma mais autônoma e construtiva, porque têm nele sua principal fonte de lazer, cultura e informação. Portanto, como a internet dispõe de recursos que despertam os interesses dos estudantes, facilitam a compreensão de conteúdos e contribui para uma aproximação entre eles. Por isso é necessário que os estudantes percebam a importância de serem indivíduos letrados (SOARES, 2003), tanto no aspecto analógico, quanto no digital (XAVIER, 2009), e (COSCARELLI E RIBEIRO, 2005), para assumirem seu papel de cidadão deste século XXI. A análise documental da legislação vigente e das diretrizes educacionais, aliadas à literatura específica indicam que a tecnologia potencializa a melhoria nos índices de aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Aliado a isso a implantação de iniciativas pautadas pela flexibilidade curricular com a inserção de recursos tecnológicos tanto nos processos de avaliação, quanto na estrutura curricular também são fatores que potencializam a aprendizagem.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Letramento digital; Avaliação Externa de Escolas; Currículo Escolar; Ferramentas Digitais.

Referências bibliográficas:

COSCARELLI, Carla (org). (2006) Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Autêntica. Belo Horizonte.

COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) (2011). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Autêntica. Belo Horizonte

Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido (2005), Carlos Antônio Xavier, C. A. e Luiz Antônio Marchuschi, L. A. Lucerna. Rio de Janeiro

Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios,(2007). Araújo, J. C Araújo (Org.) Lucerna. Rio de Janeiro

MORGADO, José Carlos (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação Santo Tirso: De Facto Editores

OECD (2018), The future of education and skills, Education 2030, OECD Publishing, Paris, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Oliveira, Cleide (2016). Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades. In Estudos de Avaliação Educacional, num. 65, vol. 27, maio/ago. 2016, , pp. 408-438. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Brasil. Acedido em 29 de Janeiro de 2019, em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3023/3195>

PACHECO, José Augusto (org.) (2014) Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual. Porto: Porto Editora

PALLOFF, R. M.; PRAT, K. (2002). Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre, RS: Artmed.

SOARES, Magda. (2002) Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas,

El uso del software libre Padlet como recurso didáctico-pedagógico para la formación de profesores de la licenciatura en Lengua Española del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFB) campus Ceilândia, Brasil.

Micaela Tourné Echenique | Nayara Cristina da Silva | Nívia Aniele Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) campus Ceilândia, Brasil

Resumen:

Es notorio que la tecnología ha tomado un espacio significativo en las escuelas de tal manera que hoy en día los alumnos no solamente llevan los materiales didácticos habituales como lápices, bolígrafos, cuadernos, libros en papel, etc. Los estudiantes están cada vez más inseridos en ambientes llenos de multiplicidad de lenguajes. Las multimodalidades de los textos en páginas de internet, las nuevas tecnologías, el mundo contemporáneo cada vez más exige del profesor un pensar pedagógico más tecnológico. De esa manera, el curso de licenciatura en Lengua Española del IFB busca llevar al alunado además del conocimiento de las variedades lingüísticas y culturales de la lengua española, los conocimientos tecnológicos para que desarrollen habilidades para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Es necesario entender y percibir los beneficios de las tecnologías en la educación. Como práctica de enseñanza de lengua adicional fue propuesta la utilización, en una clase de español del IFB, de un ambiente virtual de aprendizaje en donde se permitía una conexión profesor-alumno, alumno-profesor para allá del ambiente físico tradicional del aula. El Padlet es un software gratuito de fácil manipulación disponible en internet donde posibilita al profesor y a los alumnos la construcción de murales, por así decir, donde comparten sus ideas, archivos, registro de las clases, etc. La aplicación colaborativa y gratuita, permite la interacción a través de mensajes, me gusta – que son los “likes” al igual que en las redes sociales -, evaluación de lo que fue subido al mural -con estrellas-, entre un sinfín de opciones de uso. Los textos multimidiáticos además de la grafía traen imágenes, videos, sonidos y “hiperlinks” que hacen conexión hacia otras páginas “web”. Esa multimodalidad es perceptible en varios textos y sitios de la internet. Fundamentado en estudios en esa área (ROJO, 2012; XAVIER, 2005) el uso de la herramienta en clase obtuvo gran éxito proporcionando a los alumnos el desarrollo de autonomía para la descubierta de habilidades tecnológicas y apropiación de las tecnologías digitales.

Palabras clave: Letramento digital; formación de profesores; TIC; multimodalidad.

Referencias bibliográficas:

BRASIL. (2016). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol*. Acceso en 05 de mar. de 2019, disponible en [http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20\(1\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20(1).pdf)

ROJO, R. H. (2012). Pedagogia dos Multiletramentos. En R. H. ROJO, & E. (. MOURA, *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo, Brasil: parábola.

XAVIER, A. C. (2005). Letramento digital e ensino. En C. F. SANTOS, & M. MENDONÇA, *Alfabetização e letramento* (pp. 133-148). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Os impactos da inserção de atividades interativas, gamificadas e do feedback imediato em um curso online para leitura de textos acadêmicos em inglês

Silvana Tabosa Salomão

Universidade Federal do Pará-Brasil / Universidade de Lisboa

Resumo:

Este trabalho tenciona relatar uma investigação quase-experimental em andamento sobre os impactos da inserção de atividades interativas e gamificadas em um curso online para leitura de textos acadêmicos em inglês (também conhecido como English for Specific Purposes-ESP), com foco no aprendizado de noções gramaticais, do vocabulário científico e da conscientização das estratégias de leitura utilizadas na língua materna, de modo a facilitar a compreensão leitora no idioma estudado. O curso em questão, disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle site e aplicativo para smartphones), destina-se a estudantes da área de educação de uma universidade pública brasileira do estado do Pará, os quais precisam do conhecimento de leitura na língua inglesa para o prosseguimento nos estudos, como por exemplo para fazer uma pós-graduação stricto sensu. Quanto ao referencial teórico, ele está fundamentado na importância da incorporação de atividades interativas e gamificadas e do feedback imediato como auxílio ao ensino e aprendizagem de inglês, bem como da seleção de vocabulário adequado a ser trabalhado para ajudar na leitura de textos acadêmicos. As referidas atividades serão desenvolvidas por meio dos aplicativos gratuitos, a saber: site do Duolingo School e aplicativo Duolingo para smartphone para o ensino de inglês; o Tinycards, aplicativo e site que permite trabalhar o vocabulário em forma de flashcards; e o H5P, ferramenta que produz conteúdos interativos (vídeos, slides, jogos de memória, etc.) e funciona em computadores, tablets e smartphones. Durante a investigação, serão coletados dados tais como a participação dos estudantes no uso das ferramentas e os resultados obtidos em relação à aprendizagem tanto dentro do Moodle quanto no site do Duolingo School. Os dados mais relevantes, contudo, serão obtidos ao final do estudo por meio da comparação entre o pré e pós-teste, pois eles que irão mensurar se houve (ou não) um aumento na compreensão leitora dos sujeitos envolvidos. A priori, espera-se como resultado um maior conhecimento dos participantes em relação às noções gramaticais e ao vocabulário e ainda o desenvolvimento das estratégias de leitura, pois o crescimento nesses três quesitos pode significar um aumento na compreensão leitora de textos acadêmicos em inglês.

Palavras-chave: atividades gamificadas; atividades interativas; feedback imediato; English for Specific Purposes-ESP.

Referências bibliográficas:

- Araújo, M. S. (2015). Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, 30, 51-79.
- Bataineh, R. F., & Mayyas, M. B. (2017). The utility of blended learning in EFL reading and grammar: a case for Moodle. *The Journal of Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49.
- Belcher, D. (2009) What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher (ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp.1-20). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Dehghanpour, E., & Hashemian M. (2015). Efficiency of using a Web-Based Approach to teach reading strategies to Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 8 (10), 30-41. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078775>.

Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

EF Education First. (2017). *EF English Proficiency Index (EPI)*. Retirado de: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-portuguese.pdf>.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 1, 83-107.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 2, 339-368.

Gardner, D., & Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied Linguistics*, 35, 3, 305-327. <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>.

Gee, J. P. (2008). Learning and Games. In: K. Alen (Ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press. Retirado de: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262693646_The_Ecology_of_Games.pdf.

Gressick J., & Langston J. B. (2017). The Guided Classroom: Using Gamification to Engage and Motivate Undergraduates. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17, 3, 109-123.

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.

Nation, I. S. P. (2014). What you need to know to learn a foreign language. Victoria-NZ: *School of Linguistics and Applied Language Studies*. Retirado de https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/foreign-language_1125.pdf

Oxford Analytica. (2016). *Gamification and the Future of Education*. Retirado de: <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document?id=2b0d6ac4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Língua, cultura e tecnologia – imbricações possíveis no ensino-aprendizagem do Francês Línguas Estrangeiras

Lucie Oliveira

Escola Superior de Educação do Porto

Resumo:

Indo ao encontro da já clássica perspetiva antropológica de Lévi-Strauss (1958), que caracteriza a língua como uma manifestação e um meio da cultura, a qual se expressa através da língua, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, designadamente o francês língua estrangeira, deixa de ser um espaço centrado na aprendizagem de códigos linguísticos da língua-alvo. A aula de língua é agora um espaço privilegiado para o contacto com a cultura do Outro, a sua aceitação e, idealmente, a sua valorização.

Desta premissa, surgiu este estudo de caso, com uma abordagem de natureza qualitativa, com duas turmas de Francês Língua Estrangeira, nível A2, no qual se pretende verificar de que modo o binómio língua-cultura pode ser aplicado na sala de aula, no Paris da Belle-Époque, associado a alguns recursos digitais. Dos resultados se espera evidências das imbricações deste binómio e da mais-valia dos recursos digitais neste processo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *língua estrangeira, competência comunicativa, competência intercultural,*

Referências bibliográficas:

Almeida Filho, J. C. P. (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

Armand, F. Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. In Mc Andrew, M. (dir.), «Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale», Revue Éducation et Francophonie, XXXVI (1), pp. 44-64. (Accessible en ligne au http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf)

Beacco, J.C. (2000). Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue. Paris: Hachette Livre, 2000

Zarate, G. (2006). Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues. Paris: Didier.

A produção de vídeos tutoriais de Desenho como recurso didático na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: reflexões sobre a utilização da tecnologia audiovisual no contexto de uma pesquisa-ação

Thiago Luiz de Oliveira Gomes Martins | Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Instituto Federal de Alagoas, Campus Santana do Ipanema, Brasil (professor) / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal (doutorando).

Resumo:

O presente trabalho trata de uma experiência de ensino com a produção de vídeos tutoriais no componente curricular Desenho num contexto brasileiro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, objetivamos problematizar a produção de vídeos tutoriais, pelos/as próprios/as estudantes, como recurso de ensino e de aprendizagem no componente curricular Desenho ofertado em um curso técnico de nível médio da EPT no contexto brasileiro. A metodologia se caracteriza como qualitativa em que contamos com o método da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Tratamos, com base em Moran (2013), da relevância do uso das ferramentas tecnológicas de aprendizagem na Educação, considerando o processo de ensino como uma prática reflexiva (Schön, 2000), sobretudo, em áreas de natureza técnica. Embora alguns dados indiquem uma oscilação considerável entre o número de participantes nas etapas propostas, enfatizamos que a nossa análise se direciona ao processo, cuja consideração eleva as percepções dos sujeitos em meio às suas participações na pesquisa proposta.

Palavras-chave: *Produção de vídeos tutoriais; pesquisa-ação; Tecnologia da Educação; Educação Profissional e Tecnológica.*

Referências bibliográficas:

Amado, João. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hartman, Hope J. (2015). *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Porto Alegre: AMGH.

Houaiss, Antônio, Villar, Mauro de S., & Franco, Francisco M. de M. (Eds.). (2009) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.

Nérici, Imídeo G. (1973). *Educação e tecnologia*. Rio [de Janeiro]: Fundo de Cultura.

Martins, Thiago L. de O. G. (2018). *A produção de vídeos tutoriais como recurso didático: uma experiência com alunos do médio integrado no componente curricular desenho*. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Docência na Educação Profissional à Distância, Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.

Mathias, Maíra, & Algebaile, Joana (2010). Material didático para a educação profissional. *RET-SUS*, 40, 14-21. Recuperado de <http://www.retsus.fiocruz.br/uploadsistema/revista/pdf/revista40.pdf>.

Moran, José M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In J. M. Moran, M. T., Masetto, & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21ª ed.). Campinas: Papirus.

Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Tanajura, Laudelino L. C., & Bezerra, Ada A. C. (2015). Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, 7(13), 10-23. Recuperado de <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>

Thiollent, Michel. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

A Imagem Fotográfica como Ação Pedagógica da Leitura de Si e do Mundo

Aurelice da Silva Vasconcelos | Egídio Shizuo Toda | Norberto Stori

Universidade Mackenzie

Resumo:

O estudo traz uma proposta de diálogo entre a fotografia e as práticas pedagógicas, como valorização de emoções, interpretações e aprendizado de um grupo de estudantes do curso de fotografia, da cidade de São Paulo, Brasil. A metodologia utilizada foi um estudo de caso envolvendo as fotografias de natureza, o fotógrafo, a disciplina de fotografia científica, o discente e a formação profissional em artes visuais. A atividade que utilizou a linguagem visual fotográfica já foi abordada anteriormente com alunos da educação básica e do ensino médio e expande suas ações para os fundamentos educacionais na

universidade. Nesta linguagem, há o aprofundamento do processo de educação e da ampliação do repertório acadêmico, profissional e artístico. Para as arte-educadoras Ana Mae e Fernanda, BARBOSA e CUNHA, (2010), a “Abordagem Triangular”, que se referiu à melhoria do ensino de Arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador onde o fazer artístico, a leitura ou análise das obras de arte (ou do campo de sentido da arte e da imagem) e de sua contextualização, interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do educando em uma dinâmica contextual sociocultural.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Imagem fotográfica; Leitura de Imagem; Fenomenologia; Abordagem Triangular*

Referências bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mae. **Arte e Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Revista Estudos Avançados. Volume 03, número 07. São Paulo, set/dez.1989

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. RJ: Paz e Terra, 1986.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo, Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1989.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas, SP Rio de Janeiro, RJ: Editora da UNICAMP: Vozes, 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2004.

MARTINS, Mirian Celeste PICOSQUE, Gisa TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MERLEAU PONTY, Maurice **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004. [1]

Para uma Análise das Políticas Públicas de Educação no Domínio das Tecnologias Digitais

Maria Gomes | Domingos Fernandes

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo:

Esta investigação realiza-se no contexto do projeto *Digital Platforms in School Clusters' Educational Management - DigP-SEM-* (PTDC/CED-EDG/29069/2017) sendo o seu principal propósito contribuir para caracterizar as políticas públicas de educação no domínio da utilização de tecnologias digitais (e.g., plataformas) por parte das escolas e agrupamentos de escolas.

Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, as políticas públicas para a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na Educação têm sido materializadas através de uma diversidade de programas nacionais. Estes programas têm sido concebidos para melhorar o sistema educativo português numa diversidade de domínios, particularmente no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem tendo em vista a preparação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento (Evaristo, 2014; Ponte, 1994; Ramalho, 2015; Rodrigues, 2016). O trabalho destes e outros autores evidenciou sobretudo a relevância da introdução e utilização das TIC nas práticas dos processos de ensino e aprendizagem e na formação de professores. Deste modo, tendo em conta que as plataformas digitais são correntemente utilizadas no âmbito da gestão dos agrupamentos de escolas, importa descrever, analisar e interpretar as políticas públicas que, também neste âmbito, têm vindo a ser desenvolvidas.

Para efeitos desta investigação foram identificados os seguintes programas: MINERVA, NÓNIO – século XXI, Plano Tecnológico da Educação (PTE) e os Centros de Competência TIC (ccTIC). O processo de investigação iniciou-se com a caracterização de cada um destes programas. Para tal construiu-se um referencial com categorias que pudessem contribuir para compreender o seu real conteúdo, abrangência e principais relações com uma diversidade de variáveis do sistema educativo. Simultaneamente, a análise da literatura referente a cada um dos programas, sobretudo estudos de avaliação e artigos científicos, assim como da legislação que os suporta legalmente, permite compreender o sentido das políticas públicas no que se refere à difusão e utilização das tecnologias digitais em meio escolar. Deste modo, espera-se que esta investigação contribua para clarificar e aprofundar o conhecimento sobre as políticas públicas de educação num domínio reconhecidamente relevante para melhorar processos e práticas relativos à organização e funcionamento das escolas e agrupamentos do país.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Tecnologias Digitais; Plataformas Digitais; Utilização das TIC

Referências bibliográficas:

Evaristo, T. (2014). Sociedade de Informação e Conhecimento na Política Educativa: O investimento em recursos TIC na Educação. 40 anos de Políticas Educativas em Portugal. Vol. II. Lisboa: Almedina.

Ponte, J.P. (1994). O Projeto MINERVA. Introduzindo as NTI na Educação em Portugal. Lisboa: DEPGEF – Ministério da Educação. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).doc)

Ramalho, M. (2015). As tecnologias de informação e da comunicação no ensino. A implementação do projeto Edulabs na Escola Básica Integrada da Boa Água. Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa.

Rodrigues, J.A. (2016). Aprendizagem, TIC e Redes digitais. As TIC e os novos espaços e tempos de aprendizagem. In Conselho Nacional de Educação (2016). Aprendizagens, TIC e Redes digitais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Blended learning e práticas inovadoras na educação**Luciana Dalla Nora dos Santos | Bento Duarte da Silva**

Universidade do Minho

Resumo:

Este trabalho insere-se na especialidade de Tecnologia Educativa, do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho. A investigação será realizada no período de 2019 a 2020 e terá como foco o modelo de blended learning – b-learning ou ensino híbrido e as possibilidades advindas deste modelo para a construção de práticas inovadoras na educação. Assim, a problemática que emerge nesta investigação refere-se a problematizar em que medida o modelo b-learning pode contribuir para a construção de práticas inovadoras na educação. O contexto de pesquisa será um curso técnico de nível médio com jovens na faixa etária de 18 a 21 anos. O referencial teórico que servirá de sustentação para a investigação compreende o aprofundamento dos conceitos de b-learning, inovação na educação com tecnologias e educação profissional de nível médio. A metodologia de investigação está associada a um paradigma pragmático, privilegiando-se uma abordagem de recolha de dados de natureza mista, a partir de uma estratégia exploratória sequencial (Creswell, J.C. & Clark, 2013; Creswell, 2010). Nesse sentido, a recolha de dados será realizada em duas etapas: a primeira de cariz quantitativa abrangerá a utilização de questionários com questões abertas e fechadas para professores e alunos do curso. Na segunda etapa será realizada a coleta de dados qualitativos por meio da realização de entrevistas e sessões de grupo focal com os professores e alunos do curso que se disponibilizarem a participar deste segundo momento. O tratamento e a análise dos dados será um processo contínuo na investigação, a qual terá por base o processo de triangulação dos dados. Espera-se, ao cabo da investigação, ampliar a discussão sobre o b-learning no Brasil e contribuir para o aprimoramento dos modelos estudados.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *blended learning; práticas inovadoras; educação profissional.*

Referências bibliográficas:

- Bacich, L., Tanzi Neto, A., Trevisani, F. M. (2015). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos Da Escola, 5(8), 27–41.
- Creswell, J.C. & Clark, V. L. (2013). Pesquisa de Métodos Mistos (2a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, M. R. (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. (Porto, Ed.). Porto.
- Fino, C. N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular Pedagogical innovation and curricular orthodoxy, 18, 13–22.

Fowler Junior, F. J. (2011). Pesquisa de Levantamento (4a ed.). Porto Alegre: Penso.

Horn, M. B.& Staker, H. (2015). Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso.

Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho E Escola: a Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível. Educação & Sociedade, 38(139), 331–354. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

Martins, L. C. B. (2016). Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido. Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/pt-br.php>

Moll, J. (2010). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo : desafios, tendências e possibilidades. Porto Alegre: Artmed.

Pacheco, E.M.& Morigi, V. (2012). Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: A Revolução da Educação Profissional e Tec. Porto Alegre: Penso.

Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou blended learning. In LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacional do Brasil.

Tori, R. (2017). Educação sem Distância as Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem (2a ed.). São Paulo: Artesanato Educacional.

Tuckman, B. W. (2005). Manual de Investigação em educação : como conceber e realizar o processo de investigação em educação (3a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

Yin, R. K. (2015). Estudo de Caso: planejamento e métodos. (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Professores veteranos e inovação curricular – desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico**Thiago Freires | Marco Bento | José Carlos Morgado | José Alberto Lencastre**

Centro de Investigação em Educação (CIEd) - UM

Resumo: A inovação é uma dimensão central da gramática educacional atual (e.g. OECD, 2010; Vincent-Lancrin, S., G. Jacotin, J. Urgel, S. Kar and C. González-Sancho, 2017), num contexto em que as tecnologias se apresentam como instrumentos úteis para a promoção de uma nova cultura de aprendizagem (Thomas & Brown, 2011). Esta nova cultura privilegia os aprendizes no centro do processo de aprendizagem, convidando-os a participar de maneiras que antes não eram possíveis. Assim, flexibilidade e personalização, de entre outros elementos, são combinados numa dinâmica que visa alcançar aprendizagens autênticas, motivacionais e concebidas enquanto um processo social (Punie *et. al.*, 2006). Os professores são peças chave na articulação de novos cenários educativos (Lencastre *et. al.*, 2014), competindo a estes profissionais a orientação dos programas curriculares de acordo com as necessidades dos públicos e contextos em que atuam (Morgado, 2017; Morgado, Fernandes e Mouraz, 2011). No reconhecimento de que em Portugal, o quadro docente passa por um processo de envelhecimento, sendo que 38 % dos professores da educação não superior têm mais que 50 anos (OECD, 2018), o projeto Rekindle+50 foi elaborado na tentativa de responder ao desafio das novas culturas de aprendizagem, junto a um conjunto de professores que, socialmente, é relacionado a uma menor familiaridade com as tecnologias – os professores veteranos (Carrilo e Flores, 2018; Orlando, 2014). Este projeto inclui o desenvolvimento de uma formação em tecnologias móveis para professores com mais de 50 anos, visando potenciar a sua agência curricular, a partir de práticas educativas mediadas pelas tecnologias móveis. O objetivo central desta comunicação é discutir dados referentes ao processo formativo de professores que participam da primeira formação no âmbito do projeto. Nesse sentido, reportamos a uma análise de conteúdo dos diários digitais de aprendizagem dos formandos e abordamos dados de um questionário fechado aplicado a estes professores. Em linhas gerais, os resultados consagram o interesse dos professores veteranos em desmistificar as ferramentas tecnológicas, apontam para alguma insegurança dos docentes no manuseio das tecnologias em contexto pedagógico e, em especial, sugerem que as tecnologias têm potencial para promover o entusiasmo no exercício pedagógico de professores experientes.

Palavras-chave: *professores veteranos; currículo; inovação; literacia digital; formação de professores*

Referências bibliográficas:

Carrilo, Carmen, & Flores, Maria Assunção (2018). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?, *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. DOI: 10.1080/0305764X.2017.1394982

Lencastre, José Alberto, Coutinho, Clara, Casal, João, & José, Rui (2014). Pedagogical and organizational concerns for the deployment of interactive public displays at schools. In Álvaro Rocha, Ana Maria Correia, Felix B. Tan, & Karl A. Stroetmann (Eds.), *New Perspectives in Information Systems and Technologies, Volume 2* (429-438). Dordrecht: Springer.

Morgado, José Carlos (2017). Desafios curriculares para uma escola com futuro, Revista ELO, 24, 37-44.

Morgado, José Carlos, Fernandes, Preciosa, & Mouraz, Ana (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In Carlos Sousa Reis e Fernando Sá Neves (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Volume 2* (147-152). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systematic approach to technology-based school innovations. Educational Research and Innovation Series*. [S.l.]: OCDE.

OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Orlando, Joanne (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439. DOI: 10.1080/13540602.2014.881644

Punie, Y., Cabrera, M., Bogdanowicz, M., Zinnbauer, D., & Navajas, E. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. Seville: European Commission.

Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. [S. l.]: CreateSpace.

Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., & González-Sancho, C. (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future*. Paris: OECD Publications.

Laboratórios virtuais e a aprendizagem significativa*Ithayse Ramos Rocha Lins | Ednaldo Farias Gomes*

Instituto Federal de Alagoas

Resumo:

Este artigo apresenta experiências de ensino pautadas no uso de laboratório virtuais de aprendizagem para a promoção da aprendizagem significativa a partir de atividades desenvolvidas no Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e realizadas no componente curricular Informática com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Agroindústria e Agropecuária do IFAL. O estudo tem como objetivo analisar as contribuições do uso dos laboratórios virtuais nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto estratégia pedagógica, criando experiências de aprendizagem significativas no ensino básico, profissional e tecnológico. A metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento deste estudo se insere dentro da abordagem qualitativa. Para SAMPIERI; COLLADO e LUCIO (2013), a abordagem qualitativa avalia o percurso natural dos acontecimentos, sem que haja estimulação e manipulação com relação à realidade, o que confere credibilidade aos resultados da pesquisa. O tipo de pesquisa configura-se como pesquisa-ação, conforme THIOLENT (2013), é uma forma de ação planejada que pode ser de caráter social, técnico e educacional. Neste caso, educacional, com as etapas realizadas: planejar, implementar, descrever, analisar e avaliar. Por sua vez, o pesquisador na pesquisa-ação, de acordo (SAMPIERI; COLLADO E LUCIO, 2013, p. 514), “ao mesmo tempo pesquisa e intervém”, em outras palavras é um elo entre agir no campo da prática e investigar a seu respeito (TRIPP, 2005). Propõe-se uma intervenção na prática docente com base na aprendizagem significativa, concebida como aquela que ocorre quando as ideias novas estão ligadas a informações ou conceitos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito (AUSUBEL, 2003). Os resultados encontrados apontam que o uso de laboratórios virtuais como estratégia pedagógica pode permitir a aprendizagem significativa, o estudante é inserido no centro do processo de ensino e aprendizagem, que proporciona a imersão dos sujeitos e a colaboração, alinhando conhecimentos prévios a novos conhecimentos, modificando a estrutura cognitiva de quem aprende. Esta pesquisa se propõe a apresentar uma contribuição para a área da educação, disseminando novas práticas educacionais, favorecendo a aprendizagem significativa dos estudantes a partir da utilização de laboratórios virtuais.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): laboratórios virtuais; aprendizagem significativa; prática docente.

Referências bibliográficas:

AMARAL, Érico et al. **Laboratório virtual de aprendizagem:** uma proposta taxonômica. RENOTE, v. 9, n. 2, 2011.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

FONSECA, Monaliza et al. **O laboratório virtual:** Uma atividade baseada em experimentos para o ensino de mecânica. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 35, n. 4, p. 4503, 2013.

PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante. **Interação on-line: um desafio da tutoria**. Maceió: Edufal, 2013. Cap.1, p.25-50.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Paloma Silva dos et al. **A inserção do laboratório virtual como recurso didático no curso de licenciatura em física**. 2015.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: Uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2017.

Utilização da Realidade Aumentada no desenvolvimento de Competências Digitais

Ricardo Monteiro | António Quintas-Mendes

Laboratório de Educação a Distância e e-Learning, Universidade Aberta

Resumo:

Os professores e alunos que frequentam o sistema educativo enfrentam um conjunto de desafios que remetem, essencialmente, para a forma como se gere a fusão cada vez mais impercetível entre o mundo analógico e digital, entre o físico e o virtual e entre o presencial e a distância. Este enquadramento é o resultado da evolução e o acesso, cada vez mais facilitado, às tecnologias imersivas, como a realidade virtual, realidade aumentada e realidade mista. Um cenário que impõe uma reflexão, capacitação e adaptação dos agentes educativos, mais propriamente os professores e responsáveis pelos serviços educativos, que devem implementar soluções inovadoras que desenvolvam competências que permitam participar e interagir num mundo global.

Neste contexto considera-se que a utilização da tecnologia de Realidade Aumentada, quando espoletada pelos dispositivos móveis, identificados como uns dos principais responsáveis e impulsionadores da descentralização da escola, surge como uma resposta que permite acrescentar novas dimensões na construção de conhecimento. As suas características configuram-na como um poderoso instrumento de abertura a novos processos e ambientes de aprendizagem, possibilitando a transformação da forma como, atualmente, se concebe as experiências de aprendizagem.

Enquadrado numa investigação mais ampla sobre a “Realidade Aumentada e a sua ubiquidade na articulação entre os contextos de educação formal e não formal no Ensino das Artes Visuais”, o presente artigo apresenta o resultado de um conjunto de ações de formação onde, professores de diferentes áreas, foram incitados a refletir, utilizar e desenvolver recursos de realidade aumentada.

É notório o desfasamento que ainda se verifica entre a evolução tecnológica e a evolução das competências digitais e as práticas que são utilizadas na dinamização das atividades em sala de aula. Importa, contudo, salientar a participação e a relevância que os professores atribuem a estas tecnologias. Embora se constate que são recursos pouco presentes nas escolas é unânime o reconhecimento que esta tecnologia apresenta características que permitem a criação de novas dinâmicas de construção do conhecimento e de capacitação digital da comunidade educativa.

Palavras-chave: Realidade Aumentada; Competências Digitais; Tecnologias Imersivas; Educação.

Referências bibliográficas:

Gomes, C., Figueiredo, M., Bidarra, J., & Gomes, J. (2016). Realidade aumentada e gamificação : desenvolvimento de aumentações num manual escolar de educação musical. In *atas do 3o Encontro sobre Jogos e Mobile Learning – EJML 2016*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Oliveira, D. (2016). A utilização da Realidade Aumentada como estratégia de suporte ao ensino da informática. In *Atas do 3.o Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp. 441-447). Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, LabTE.

Rodrigues (2018). Percepções de competências de ensino com recurso a tecnologias digitais: um estudo com futuros docentes. In V Congresso Internacional TIC e Educação (pp. 515-534). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Rodrigues, E. & Gonçalves, D. (2015). Desafios da Cultura Digital: efeitos das ações pedagógicas concertadas no desenvolvimento profissional de professores. In *Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação* (pp. 412-418). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência TIC do Instituto de Educação.

Santos, M., Lübke, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Rodrigo, M., Sandor, C., & Kato, H. (2016). Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning. *Research And Practice In Technology Enhanced Learning*, 11(1), 1-24.

Sampaio, D. & Almeida, P. (2018). Students' motivation, concentration and learning skills using Augmented Reality. 4th International *Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)*. Universitat Politècnica de València, València

Sirakaya, M. & Sirakaya, A. (2018). Trends in Educational Augmented Reality Studies: A Systematic Review. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 6(2).

Sommerauer, P. & Müller, O. (2018). Augmented reality for teaching and learning – a literature review on theoretical and empirical foundations. *Twenty-Sixth European Conference on Information Systems (ECIS2018)*, Portsmouth, UK.

Teixeira, António [et al.] (2018). MOOC “Competências digitais para professores”: uma prática formativa inovadora. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 243-261.

Metodologias Ativas em Educação: O Ensino Híbrido na Sala de Aula

Marta Lucia Croce | Adriana Paula Cheron Zanin | Ivanilda de Almeida Meira Novais

Universidade Estadual de Maringá - UEM | Universidade Aberta do Brasil - UAB
| Escola Municipal Júlia Ferezim Begali - SEDUC

Resumo:

No contexto das mudanças sociopolíticas, que reverberam no âmbito da educação escolar brasileira, as propostas metodológicas de ensino inovador buscam as novas tecnologias educacionais como um instrumento científico, político, cultural, mas, também, como gerador de mecanismos de reflexão em meio às possibilidades de construção de conhecimento. O Ensino Híbrido é uma tendência pedagógica que pode ser aplicada em escolas de Educação Básica públicas? Quais os desafios a serem enfrentados, considerando a sua aplicabilidade diante da organização de uma escola tradicionalista? Nossa base teórica firma-se nos estudos de Moran (2007), Bacich et al (2015), Vasconcelos (2017), Kenski (2012), Libâneo (2010), Silva (2018), ao tratarem da relação das pessoas com o uso das novas tecnologias na sociedade e no contexto educacional. Uma investigação de campo complementar os dados teóricos, trazendo à luz opiniões de professores e coordenadores pedagógicos de duas cidades brasileiras, Maringá e Fortaleza, localizadas em regiões opostas, Sul e Nordeste. Conjectura-se que as metodologias ativas são esperadas como possibilidade de assegurar, aos estudantes, interesse pela aprendizagem com amplo acesso ao conhecimento, sem desconsiderar os obstáculos de implementação de propostas inovadoras em educação escolar.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino Híbrido; Educação Escolar.

Referências bibliográficas:

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani M.. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Julio. A Gestão da Sala de Aula. São Paulo/SP. **Conferência. 2016**.
Endereço Eletrônico: <http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Gest%C3%A3o-da-sala-de-aula.pdf> Acesso em 18/04/2017

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SAVIANI, Derrneval, **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Marcelo. **Gestão da Sala de Aula**: Transformando conceitos em ações eficientes. Curitiba/PR: CRV. 2018.

VASCONCELOS, Celso S. Sobre o Processo de Transformação da Prática Pedagógica. In: **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 14a ed. São Paulo: Libertad, 2017.

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

Helena Isabel Almeida Vieira | Cláudia Pinto Ribeiro

CITCEM | CITCEM - FLUP

Resumo:

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 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 (mínimo 3, máximo 5): *Flipped Classroom; Mobile Learning; Educação Histórica; 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. 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. 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_LiricaCamoniana.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. Acedido em 18/4/2017.

O que fazem com as TIC as lideranças da escola pública portuguesa?**José Rui Santos**

LE@D | Universidade Aberta (Portugal)

Resumo:

No final desta segunda década do século XXI, mais do que questionar a entrada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola, questiona-se como deve a escola fazer a sua apropriação e utilização. E, é neste domínio que as lideranças da escola assumem um papel especialmente preponderante porquanto é na, e da, forma como lidam com as TIC, a importância que lhes atribuem e o impulso e orientação que dão à sua utilização, que depende o modo como a escola delas se apropria (Yuen, Law & Wong, 2003; Tearle, 2003; Younie, 2006; Costa, 2008; Wong & Li, 2008; Piedade & Pedro, 2014) e usa com vista a delas tirar o melhor partido. Esta comunicação provém de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1994; Stake, 2009), com metodologia de natureza mista, predominantemente qualitativa e descritiva, no qual se pretendeu conhecer o tipo de apropriação e utilização que fazem das TIC as lideranças da escola pública portuguesa. Na recolha de dados foram utilizados, como fontes principais, o questionário misto (Hill & Hill, 2008) e a entrevista semiestruturada (Quivy & Campenhoudt, 2003), tendo-se, ainda, recorrido à análise documental (Bardin, 2011) de documentos institucionais (Moreira, 2007) dos casos de estudo. A análise e interpretação dos dados extraídos nestes documentos foi realizada através da técnica de análise documental (Bardin, 2011). A análise e interpretação dos dados colhidos nos questionários (análise estatística) foi efetuada com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e a análise e interpretação dos dados das entrevistas através da técnica da análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2011). Do estudo sobressaem duas conclusões que, sendo internas dos casos de estudo, se podem, porém, observar na generalidade das escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas do país: o nível de apropriação e exploração das potencialidades das TIC depende muito mais da ação das lideranças do que de imposições políticas, ou de políticas educativas, e da pressão para o seu uso exercida pelas comunidades educativas locais (Santos, 2018); as ferramentas tecnológicas e digitais existem e são cada vez mais acessíveis e intuitivas, utilizá-las e delas tirar o melhor partido, depende, sobretudo, de as lideranças escolares serem, ou não, lideranças tecnológicas (Ertmer et al., 2002; Gibson, 2002; Anderson & Dexter, 2005; Visscher, Wild & Fung, 2010; Papa, 2011; Cakir 2012; Chang, 2012; Piedade & Pedro, 2014).

Palavras-chave: TIC; escola; diretor; lideranças; professores.**Referências bibliográficas:**

Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology leadership: an empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administrative Quarterly*, 41 (1), 49-82.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Cakir, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (4), 273-282.

Chang, L. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwan elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 328-340.

Costa, F. A. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ertmer, P., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S., & Wang, L. (2002). Online professional development: Building administrators' capacity for technology leadership. *Journal of Computer in Teacher Education*, 19, 5-11.

Gibson, I. W. (2002). Leadership, technology, and education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11 (3), 315-334. Acedido em 10 de maio de 2019 em <http://dx.doi.org/10.1080/14759390200200140> [

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Piedade, J., & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27 (2), 109-133.

Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Santos, J. R. (2018). As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal. Acedido em 10 de maio de 2019 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7739>

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tearle, P. (2003). Enabling teachers to use information and communications technology for teaching and learning through professional development: Influential factors. *Teacher Development*, 7 (3), 457-471.
- Visscher, A. J., Wild, P., & Fung, P. (2010). *Information technology in educational management*. Dordrech, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wong, E. M. L., & Li, S. C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (1), 99-120.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education and Information Technologies*, 11, 385-400.
- Yuen, A. H. K., Law, N., & Wong, K. C. L. (2003). ICT implementation and school leadership. Cases studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 4 (2), 158-170.

Do físico ao digital: a relação entre o clima de abertura da escola, aberto do ensino médio, o sentido de eficácia política e cívica dos estudantes e os seus comportamentos cívicos e prossociais nos videojogos.

Mariana Rodrigues | Hugo Santos | Fábio Dinis | Pedro Ferreira

CIIE - FPCEUP

Resumo:

No sentido de não comprometer a qualidade do sistema educativo em particular, e do sistema democrático em geral, importa garantir oportunidades aos/às estudantes de expressarem as suas opiniões relativamente ao que ouvem num ambiente interativo e aberto à diversidade e ao confronto de perspetivas (Biesta, 2002; Correia, 2001; Freire, 1970; Rodrigues, 2019). A literatura tem evidenciado uma relação entre a percepção de estudantes sobre o clima de abertura à discussão e os seus conhecimentos, atitudes, disposições e valores cívicos e políticos dentro e fora do contexto do contexto educativo (Alivernini & Manganelli, 2011; Barber et al., 2015; Campbell, 2008; Flanagan et al., 2007; Torney-Purta et al., 2001). Concretamente, Torney-Purta e os seus colegas (2001) demonstraram que estudantes que experienciam climas de salas de aulas mais abertos, tendem a exibir maiores níveis de sentido de eficácia política, ou seja, sentem-se mais capazes de influenciar as condições que afetam as suas vidas e da(s) sua(s) comunidade(s) através das suas ações.

Esta comunicação é parte de uma investigação que procura compreender o modo como estudantes e docentes/investigadores/as do Ensino Superior se relacionam com videojogos, particularmente em contextos educativos. Neste estudo interessa-nos explorar de que forma a percepção de estudantes sobre o clima de abertura da escola, instituto ou faculdade (variável independente) e o sentido de eficácia cívica e política (variável mediadora) se relacionam com determinados comportamentos cívicos e prossociais (e.g., colaboração, participação na tomada de decisão e reflexão sobre assuntos significativos) em contexto de jogo, i.e. nas interações dentro dos jogos (variável dependente).

Um inquérito por questionário foi respondido por uma amostra não-probabilística de 617 estudantes, 51,4% do sexo feminino, entre 17 e 69 anos ($M = 22,86$; $SD = 6,18$), a frequentar a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto. A análise da mediação permitiu-nos testar a hipótese de que os/as estudantes que percebem o clima das suas escolas, institutos ou faculdades como sendo mais aberto à discussão e dissensão, tendem a exibir maiores níveis de eficácia cívica e política, que, por sua vez, tendem a predizer maiores níveis de comportamentos de ação e reflexão no contexto do videojogo.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Estudantes. Ensino Superior, Comportamentos pró-sociais dentro do jogo, Sentido de Eficácia Cívica e Política, Clima de Abertura à Discussão e Dissensão

Referências bibliográficas:

Alivernini, F., & Manganeli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3441-3445.

Barber, C., Sweetwood, S. O., & King, M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, 18, 197-216.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Biesta, Gert J. J. (2002). Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 343-351.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.

Correia, José Alberto (2001). A Construção Científica do Político em Educação. *Educação, Sociedade e Cultura*, 15, 19-43.

Flanagan, Constance, Syvertsen, A. K., Stout, M. D. (2007). *Civic measurement models: Tapping adolescents' civic engagement*. CIRCLE Working Paper 55. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).

Freire, Paulo (1970[1993]). *Pedagogia do Oprimido*. Retirado de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_d_o_oprimido.pdf

Rodrigues, Mariana (2019). O escutismo na construção das cidadanias juvenis: um estudo sobre educação e participação de jovens escuteiros e escuteiras (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Ambiente Educativo Inovador: A Percepção de Professores de uma Escola do 1º Ciclo Acerca das Competências dos Professores para a Ação Docente Neste Espaço

Daniela Diesel | João Filipe de Matos

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo:

Esta comunicação insere-se no âmbito de um estudo de doutoramento que tem como propósito investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas em Ambientes Educativos Inovadores (ERTE, 2017). Esses ambientes surgem no contexto europeu, a partir do Projeto “*Future Classroom Lab*” (European Schoolnet, 2017), também conhecidas como salas de aula do futuro. Estes ambientes de aprendizagem são espaços múltiplos e flexíveis, e desafiam os utilizadores a desenvolver diferentes tipos de práticas de ensino e aprendizagem, sendo eles individuais ou em grupo procurando favorecer a aprendizagem centrada no aluno e as práticas de ensino colaborativas (Pedro, 2017). Trata-se de um estudo piloto em que se apresenta a percepção de professores de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre as competências necessárias dos professores para atuarem no ambiente educativo inovador da escola e acerca da pedagogia desenvolvida neste espaço. E tem o intuito de compreender melhor a ação docente, em particular, as competências necessárias aos professores para atuarem em um espaço de aprendizado enriquecido com tecnologia na escola e que estimula o uso de abordagens inovadoras. A abordagem da pesquisa adotada é exploratória, de caráter qualitativo que busca compreender a importância das questões relacionadas ao papel do professor para atuar em um ambiente educativo inovador, a partir de entrevista de focus group com cinco professores de uma escola do 1º ciclo de Lisboa que possui o ambiente inovador desde 2015. O estudo tem como objetivo explorar a percepção dos professores sobre as competências que necessitam ter para transformar a sua prática tradicional em novas formas de pedagogias. Através da análise textual discursiva, as narrativas sugerem as percepções dos professores desta escola em relação ao papel do professor e as competências dos professores para práticas pedagógicas inovadoras, a abordagem pedagógica baseada em projetos e o ambiente educativo inovador como espaço potencializador de aprendizagem. O estudo pode considerar que o ambiente educativo inovador da escola foi propulsor para a criação de novos espaços/ambientes/-learning lab na escola. Cabe considerar que, de entre as competências destacadas pelos entrevistados, o papel do professor é visto como muito importante, como agente ativador da aprendizagem e facilitador, tendo o aluno o papel de agente principal da sua aprendizagem (Diesel & Matos, 2019).

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Ambientes Educativos Inovadores, Competências do Professor, Pedagogia Inovadora.*

Bibliografia

Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed.

Diesel, D., & Matos, J. (2019). Espaços educativos inovadores e o olhar dos professores para a ação docente. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*,

16 (43). Retirado

de: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5760/47965598>.

ERTE (2017). *Ambientes Educativos Inovadores*. Retirado de <http://erte.dge.mec.pt/ambientes-educativos-inovadores>.

Future Classroom Lab (2017). About. Retirado de <http://fcl.eun.org/about>.

Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>.

As implicações dos Ambientes Educativos Inovadores para as práticas dos professores

Bento Cavadas | Marisa Correia

Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona | Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação; UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo:

A iniciativa Future Classroom Lab (European Schoolnet, 2017) visa a promoção de ambientes educativos inovadores (AEI), o que exige às escolas a modificação física da sala de aula, associada à transformação das práticas didáticas (Bannister, 2017; Bento, 2018; OECD, 2017; Pedro, 2017).

Decorrente destas orientações foi concebida a unidade curricular (UC) AEI integrada no plano de estudos do Mestrado em Recursos Digitais em Educação do Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação. Esta UC iniciou-se com a caracterização dos AEI e dos seus princípios e o estudo do modo como as competências para o séc. XXI podem ser desenvolvidas nos AEI. Sabendo que os AEI proporcionam oportunidades únicas para acelerar a geração e difusão de inovação (Osborne, 2016), a UC focou-se também na exploração de diferentes abordagens pedagógicas inovadoras (por exemplo, Project-Based Learning, Inquiry-Based Learning), com a finalidade de capacitar os mestrandos com os conhecimentos essenciais para a utilização dos AEI. Foi dada particular ênfase à conceção e discussão de cenários de aprendizagem inovadores em AEI e à reflexão sobre o seu contributo para as práticas docentes.

Esta comunicação apresenta um estudo exploratório acerca das perspetivas dos estudantes, com um perfil profissional de docente, que frequentaram a UC de AEI sobre as implicações desses ambientes para as suas práticas. Para conhecer as suas opiniões e promover a discussão conjunta foi realizada uma entrevista semiaberta de grupo focado, com quatro professoras. A análise de conteúdo das respostas organizou-se em duas dimensões, definidas a priori: 1) Quanto às vantagens associadas à utilização dos AEI foram referidas a colaboração entre professores e alunos; mudança no papel do professor e aluno; motivação; autonomia; 2) No que diz respeito aos constrangimentos associados à utilização dos AEI, os docentes indicaram o trabalho extenso de preparação das atividades, dificuldades de colaboração com outros colegas, complicações na gestão da sala de aula, resistência à mudança, complexidade da construção de recursos educativos adequados aos AEI e limitações de tempo devido à pressão do cumprimento do programa.

Este estudo exploratório levanta a necessidade da continuidade da aposta na formação de professores sobre AEI, nomeadamente para os capacitar para a sua utilização em contexto profissional e proporcionar-lhes estratégias para a superação dos constrangimentos que podem associar a estes ambientes.

Palavras-chave: ambientes educativos inovadores; cenários de aprendizagem; competências do século XXI; formação de professores.

Referências bibliográficas:

Bannister, D. (2017). *Guidelines on Exploring and Adapting – Learning Spaces in Schools*. Brussels: European Schoolnet. Disponível em: http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

Bento, M. (2018). Equipamentos e recursos educativos digitais para aprender no séc. XXI. In A. Figueira & A. Monteiro, A. (Orgs.), *Ambientes educativos inovadores e ambientes de aprendizagem para o Século XXI* (pp. 28-34). Santo Tirso: Whitebooks

European Schoolnet (2016). *Future Classroom Lab*. Bruxelas: European Schoolnet. Disponível em: <http://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686>

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en>

Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), pp. 99-108.

Osborne, M. (2016). How Can Innovative Learning Environments Promote the Diffusion of Innovation? *Teachers and Curriculum*, 16(2), 11-17.

Utilização das TIC na educação por professores veteranos: uma revisão de literatura

Ana Cristina Torres | Leanete Thomas Dotta | Angélica Monteiro | Ana Mouraz

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – FPCEUP | Universidade Aberta e Centro de Investigação e Intervenção Educativas - FPCEUP

Resumo:

A comunicação apresenta uma revisão de literatura sobre: focos na literatura sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação por professores veteranos; perspetivas de professores veteranos sobre a utilização das TIC na educação; estratégias de intervenção para promover a utilização de TIC na educação por parte de professores veteranos.

As TIC, desde o seu advento, têm um papel crucial na melhoria da qualidade educativa (Chandra & Mills, 2015). Contudo, o potencial pedagógico das TIC só poderá ser assegurado a partir do comprometimento de todos/as os/as professores/as. Portugal, numa tendência internacional (OCDE, 2005), apresenta um corpo docente envelhecido. O aumento da idade da reforma, aliado à instabilidade quer nas políticas que regulamentam a profissão, quer nas que orientam o desenvolvimento curricular e educativo, potenciam alguma insatisfação profissional. Esta pode agudizar-se com as diferenças geracionais entre professores/as e alunos/as acentuadas pela rápida incorporação das TIC nas culturas jovens.

Por tal, está em curso o projeto “Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50” (REKINDLE+50), que pretende promover a renovação do compromisso de professores veteranos com a docência e com a inovação mediadas pelo recurso às TIC. Na delimitação do campo teórico do projeto, realizou-se uma revisão do escopo da literatura (Grant & Booth, 2009) que aborda a utilização das TIC na educação por professores veteranos.

A revisão da literatura, que iniciou com uma busca na EBSCO, com palavras-chave combinadas, foi complementada pela técnica “snowballing”, a partir das referências dos artigos inicialmente identificados. Detetou-se que a problemática da inovação curricular mediada pela utilização das TIC, no caso de professores veteranos, ainda é pouco explorada. Os resultados preliminares permitiram identificar a centralidade do foco no desenvolvimento profissional de professores. Duas grandes vertentes emergiram: uma centrada nos impactos de programas de formação/implementação do uso das tecnologias e a outra centrada nas experiências de professores com o uso de algum tipo de tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem. Alguns resultados adicionais serão apresentados e discutidos, com implicações para o projeto e com recomendações para ações de promoção da utilização das TIC na educação por professores veteranos ou em fim de carreira.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *tecnologias; tecnologias digitais; professores veteranos; professores em fim de carreira; revisão de literatura.*

Referências bibliográficas:

Chandra, V., & Mills, K. A. (2015). Transforming the Core Business of Teaching and Learning in Classrooms through ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 285-301.

Grant, M. G., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

A conectividade por meio do uso do celular na sala de aula universitária: potencialidades e fragilidades para a aprendizagem

Carmen Dulce de Britto Freire Dourado | Murillo Alencar Bezerra

Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, Brasília, DF – Brasil | Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, DF- Brasil

Resumo:

De acordo com o levantamento realizado nos domicílios brasileiros pelo Comitê Gestor da Internet (CGI, 2015), dentre as atividades desempenhadas na Internet, as de comunicação são as mais citadas entre a população jovem usuária (16 a 24 anos). O envio de mensagens instantâneas, por exemplo, foi realizado por 92% deles. Diante dessa constante conectividade, o artigo apresenta uma investigação acerca da percepção de universitários sobre o uso do celular, durante as aulas, incluindo os aspectos positivos e negativos identificados no seu processo de aprendizagem. Para tanto, formulou-se a seguinte questão norteadora: o celular é um aliado ou concorrente para a aprendizagem? Alguns estudos subsidiaram teoricamente a pesquisa como Ferreira; Castiglione (2018), Sousa (2015), Nicolaci-da-Costa (2015), Santaella (2013), Moran (2012), Buckingham (2010), Bauman (2004), Castells (1999), entre outros. A partir de uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, os dados foram coletados por meio de 03 grupos focais, compostos ao todo por 25 alunos em uma IES particular em Brasília, capital do Brasil. Com base na análise de conteúdo de Bardin (1995), emergiram 2 categorias centrais: (I) justificativa para o uso e (II) aprendizagem. Como subcategorias destacam-se a ubiquidade, a sociabilidade, a praticidade, a conectividade, as dispersões, o descontrole, as limitações e a dependência. Como principais resultados obtidos, destacam-se: a melhor fonte de conhecimento ainda continua sendo o professor; utilizam o celular para dissipar dúvidas pontuais, fazer pesquisas rápidas, estabelecer conexões com colegas, porém reconhecem as questões prejudiciais à aprendizagem como a dispersão da aula, o uso exagerado, as dificuldades com leituras mais extensas e a impossibilidade de fazer anotações nos próprios textos e conteúdos. Concluiu-se, portanto que o uso do celular em sala de aula não contribui de maneira relevante para a melhoria e a otimização da aprendizagem e, diante desse cenário onde processos estão cada vez mais mediados por tecnologias digitais, faz-se urgente e necessário novas formas de pensar o espaço, o tempo e a tecnologia para que essa tríade funcione como catalisadora em um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo no contexto educacional.

Palavras-chave: Sociabilidades; Conectividade; Tecnologia; Educação; Juventude.

Referências bibliográficas:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra 1999.

CGI. Comitê Gestor da Internet. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: CGI, 2015. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CASTIGLIONE, Rafael Guilherme Mourão. TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e153673, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100401&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2019.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sociabilidade virtual: separando o joio do trigo. **Psicologia & Sociedade**; v.17, n. 2, p. 50-57, maio/ago.2005.

_____. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 165-174, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Mar. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses Sousa(org.). **Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens**. Brasília: Liber Livro/Unesco, 2015

A Abordagem dos Gêneros Textuais Digitais em Livros Didáticos de Português no Ensino Fundamental

Nadson Araújo dos Santos / Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Resumo:

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a abordagem dos gêneros textuais digitais, presentes em livros didáticos de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), em coleções recomendados pelo PNLD 2017-2019. As questões que nortearam esta foram as seguintes: a abordagem dos gêneros textuais digitais nos livros didáticos estão em consonância com as práticas sociais da atualidade? Quais as possibilidades e/ou dificuldades mais frequentes apontadas pelos professores para trabalhar tais gêneros digitais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino, em uma cidade do litoral sul do Estado de Alagoas. Para atingir o objetivo, foram realizados uma análise documental de volumes de livros didáticos do sexto ao nono ano do ensino fundamental e entrevistas com professores. Para compreender os conceitos dos gêneros do discurso, tomamos por base Bakhtin (1997, 2016), Marcuschi (2005, 2008) e Miller (2012). Quanto aos saberes específicos dos gêneros digitais, nos apoiamos em Marcuschi e Xavier (2010), Rojo (2012, 2013), Kersch e Pimentel e Costa (2017). Os resultados apontam que os livros didáticos do sexto ao nono ano apresentam os gêneros digitais, no entanto, somente no livro do sexto ano é que esse tipo de gênero é trabalhado de uma forma mais significativa; nos demais, os gêneros digitais são citados como pretexto para trabalhar outras categorias linguísticas. As análises também apontam que os manuais didáticos para o ensino fundamental orientam quanto a utilização dos gêneros digitais nas aulas do ensino fundamental. Além disso, constatamos que os professores possuem uma percepção positiva do livro didático utilizado pela escola. Em relação à abordagem dos gêneros digitais na sala de aula, os resultados mostram que os professores possuem conhecimento sobre os gêneros digitais e os utilizam em práticas. No entanto, constata-se que existe ainda carência de formação de professores para a cultura digital, e que existem problemas de infraestruturas para que se trabalhe os gêneros digitais em sua forma, estilo, e estrutura composicional.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Gêneros textuais; livros didáticos

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOMESU, F. C. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, R. H. R. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

PIMENTEL, F. S. C.; COSTA, C. J. S. A. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompassos na educação formal. In: COSTA, C. J. S. A.; PINTO, A. C. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edefal, 2017.

A fotografia como prática educativa em uma reserva extrativista**Aurelice da Silva Vasconcelos | Maria do Socorre de Siqueira Moura | Norberto Stori**

Universidade Mackenzie | Universidade de Coimbra | Universidade Mackenzie

Resumo:

O estudo apresenta uma metodologia pedagógica para se trabalhar a fotografia a partir de histórias orais e leitura de imagens, para revelar o modo de vida das pessoas que vivem na Floresta Amazônica, no estado do Acre no Brasil. A prática educativa foi realizada por meio de encontros pedagógicos e oficinas fotográficas com os moradores da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema. O referencial teórico caminhou no campo de mediação pedagógica e nos processos educativos voltados a uma educação crítica, transformadora e emancipadora. Os trabalhos com fotografias, educação ambiental e (com)vivências, desenvolvido ao longo de quase uma década, proporcionaram escutar essas pessoas, resgatar memórias, valorizar a cultura extrativista e criar experiências estéticas nos moradores da reserva. Compartilhar imagens e histórias orais neste estudo foi visto como instrumento de sensibilização para a sociedade sobre a importância da cultura extrativista como herança cultural brasileira.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Reserva Extrativista; Cultura; Fotografias; Vivência Socioambiental.

Referências bibliográficas:

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte e Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Revista Estudos Avançados. Volume 03, número 07. São Paulo, set/dez.1989

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEZERRA, Maria José. **Invenções do Acre de Território a Estado – um olhar social**. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: USP, 2005. 

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. RJ: Paz e Terra, 1986.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2004.

MARTINS, Mirian Celeste PICOSQUE, Gisa TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste PICOSQUE, Gisa TELLES, M. Terezinha. **Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo FTD, 1998

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais no Ensino Técnico e Tecnológico

Ení Maria Ranzan | Risolete Maria Hellmann

Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente

Resumo:

As instituições de ensino precisam estar atentas as contínuas mudanças e a adesão de novas ferramentas e processos nas tecnologias digitais. A utilização das novas tecnologias digitais no ambiente educacional dinamizam o ensino em sala de aula. Porém faz-se necessário analisar se as tecnologias digitais inseridas no processo de ensino aprendizagem pelo professor (e o modo como são usadas) estão desenvolvendo, de fato, as competências que melhorem a empregabilidade dos discentes. Objetiva-se verificar se as tecnologias digitais inseridas como estratégias de ensino aprendizagem são adequadas, na percepção dos docentes e discentes. Igualmente é analisado, junto aos discentes, o uso de tecnologias digitais que podem ser incorporadas na sua formação profissional. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre os arranjos teóricos entre a Educação Técnica e Tecnológica e o uso das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. Procedeu-se um mapeamento de ferramentas tecnológicas usadas em processos de ensino aprendizagem a partir de pesquisas na Internet e informações secundárias de pesquisas anteriores. A segunda etapa (em andamento) contempla a análise da aplicabilidade dessas tecnologias no ensino técnico e tecnológico, por meio de questionário junto ao corpo discente da área de Turismo, do IFSC Campus Florianópolis-Continente. Pretendeu-se selecionar uma tecnologia para ser testada, na sequência, como ferramenta no Ensino Técnico e Tecnológico. Entre os principais resultados obtidos os docentes e os discentes destacaram a necessidade de contar com o suporte de tecnologias digitais como estratégias de ensino inovadoras. Usadas de forma didática e nova, essas podem ser incluídas nas aulas práticas e teóricas na Educação Técnico e Tecnológica, desenvolvendo e preparando o egresso para o mercado de trabalho. Apesar da evidente importância da temática proposta, as manifestações alusivas a realização de aulas práticas, no contexto do turismo, foram uma constante nos resultados obtidos. A utilização de softwares específicos, especialmente para na gestão de eventos, oferece um ganho adicional na inserção dos discentes no universo de trabalho. Os resultados indicam que o uso das tecnologias digitais no Ensino Técnico e Tecnológico, além de proporcionar um ensino mais ativo, favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Educação Técnica e Tecnológica; IFSC Florianópolis-Continente

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: Trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

DIAS, Rosilana Aparecida. **Tecnologias Móveis**. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17302/artigo_sobre_tecnologias_moveis>. Acesso em: 12 fev. 2014.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; FREITAS, Rejane Cunha; MOREIRA, Laélia Carmelita Portella. Inovação, TIC e docência: Práticas e concepções de professores em uma IES privada. In: Revista Internacional de Educação Superior, v. 4, n. 1, 2018.

LOPES, Raabe Corado; CASTRO, Darlene Teixeira. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. In: **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 2, ago./dez. 2015

PUCSP. **O currículo do século XXI**: a integração das TIC ao currículo inovação, conhecimento científico e aprendizagem. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gpcted/?>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MENDES, Marisa; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Utilização do laptop educacional em sala de aula**. In: Almeida, M.E.B., Prado, M.E.B.B. (Orgs). **O computador portátil na escola**: 32 Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 49-59.

NOVOS ALUNOS. Entenda agora a importância da tecnologia na educação atual. Disponível em: <<http://novosalunos.com.br/entenda-agora-a-importancia-da-tecnologia-na-educacao-atual/>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SANDHOLTZ, Judith Haymore. **Ensinando com Tecnologia**: criando salas de aula centradas no aluno. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

TICEDUCA. *Technology Enhanced Learning*. 2018. Disponível em: <<http://ticeduca2018.ie.ulisboa.pt>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SÉ, José Henrique Bezerra Sento. A importância da tecnologia na educação. Disponível em: <<https://www.tiespecialistas.com.br/a-importancia-da-tecnologia-na-educacao/>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

Aprendizagem com tecnologias digitais em contexto prisional: percepção de reclusas

Ana Machado | Carlinda Leite | Angélica Monteiro

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

Resumo:

A União Europeia tem adotado medidas para dar resposta aos desafios colocados à sociedade contemporânea (Comissão Europeia, 2018). Algumas destas medidas visam a promoção da inclusão digital por parte de adultos, especialmente por aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade e/ou exclusão social. Neste sentido, têm sido promovidas ações de educação e formação de adultos em prisões com o objetivo de desenvolver competências em áreas que possam ser úteis para a reinserção na comunidade, de que é exemplo a competência digital, considerada uma das mais importantes para a promoção da inclusão social (Comissão Europeia, 2015). A presente comunicação analisa percepções de formandas reclusas acerca de uma formação inscrita num paradigma de aprendizagem ao longo da vida e mediada pelas tecnologias digitais num estabelecimento prisional português (Barros & Monteiro, 2015). Recorrendo a uma metodologia de cariz qualitativo foram obtidas, através de um *focus group*, percepções dessas formandas relativamente a: satisfação com os processos formativos; questões técnicas e pedagógicas vivenciadas; efeitos da formação na vivência e na rotina do estabelecimento prisional; projeção do impacto da formação no futuro. Os resultados, tratados através de análise de conteúdo com o apoio do *software Nvivo*, evidenciam que as formandas/reclusas estavam motivadas e bastante satisfeitas com a formação como um todo, incluindo as opções pedagógicas, o suporte tecnológico e modos de utilização de tecnologias digitais. Quanto aos possíveis efeitos e impacto futuros, foram identificadas melhorias na vivência no estabelecimento prisional no que se refere ao aumento de autoestima e valorização por parte de outras reclusas e demais profissionais. Quanto aos impactos, foi reconhecido que as competências digitais desenvolvidas podem contribuir para a melhoria de condições de reintegração na sociedade e inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): tecnologias digitais; educação de adultos; aprendizagem ao longo da vida; inclusão digital e social; competências digitais.

Referências bibliográficas:

Barros, Rita & Monteiro, Angélica (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. In IATED (ed.) *EDULEARN15 Proceedings*. Barcelona: IATED, 7056-7063.

Comissão Europeia (2015). *Adult Learners in Digital Learning Environments. Final Report* (EAC-2013-0563). Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. C5 – Vocational training and adult education. Bruxelas. Retirado em fevereiro 15, 2019 de: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=&pubId=7820&type=2&urtherPubs=yes>

Comissão Europeia (2018). Recomendação do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia* 2018/C 189/01. Bruxelas. Retirado em fevereiro 20, 2019 de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

A integração das tecnologias digitais na aprendizagem da língua portuguesa – usos, formas e argumentações – um estudo na formação inicial de professores

Gabriela Barbosa | Ana Raquel Aguiar

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Resumo:

O desenvolvimento das tecnologias digitais (TD) e a sua omnipresença no quotidiano do aluno do século XXI coloca desafios ao modo como a escola pensa as aprendizagens do conhecimento linguístico, da leitura e da escrita. Face a esta proposição, é fundamental colocar os professores responsáveis a compreender como as TD podem contribuir de modo efetivo para a concretização de aprendizagem nucleares: ler, escrever, escutar, falar. A incorporação do conhecimento tecnológico no conhecimento didático revela-se essencial para o professor integrar de modo significativo a tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem do Português (Barbosa, 2018; Tondeur, Scherer, Siddiq & Baran, 2017; Voogt, & McKenney, 2016, 2017). Neste quadro, temos investido na formação de futuros professores para o uso da TD nas aprendizagens da língua portuguesa. A formação integra-se na unidade curricular de Didática do Português que ministramos aos cursos de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1.º Ciclo. Nesta comunicação queremos dar conta do impacto dessa formação, mostrando como os nossos estudantes, no papel de estagiários, compreendem e integram as TD nas aulas de Português que ministram durante a Prática de Ensino Supervisionada. As questões de investigação são: i) Que tecnologias digitais são usadas pelos estagiários? ii) Que domínios de aprendizagem do Português estão planificados? iii) Que funções pedagógicas estão implicadas no uso dos recursos? e iv) Como argumentam os estagiários o uso RD? O estudo insere-se numa metodologia qualitativa de cariz interpretativo. Os dados recolheram-se através de vídeos de aulas e reflexões individuais de 45 mestrandos. Na análise procurou-se encontrar padrões relativos à utilização que os participantes fizeram das TD e à linha de argumentação apresentada nas reflexões. Os resultados mostram que os mestrandos têm conhecimento tecnológico e as TD que usam são aplicações de acesso livre na internet. Usam a tecnologia por razões fundamentalmente pedagógicas, convictos de que os alunos ficam mais motivados e que os processos de aprendizagem ficam facilitados. Percebe-se como os mestrandos pensam e usam a tecnologia na aula de Português, e, nesta linha, este trabalho reúne informação que alerta para a necessidade de se investir numa formação inicial de professores mais consentânea com as exigências que o cenário digital coloca às aprendizagens formais das literacias e do código linguístico.

Palavras-chave: Tecnologia digital; formação inicial de professores; língua portuguesa

Referências bibliográficas:

- Barbosa, G. (2018). Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento? In *E-Book do I Seminário Internacional CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas*. Porto: FPCEUP.
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap! (Vol. 33)
- Voogt, J., & McKenney, S. (2016). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi:10.1080/1475939X.2016.1174730

Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi:10.1080/1475939X.2016.1174730.

POSTERS

O Uso Do Whatsapp para a Criação de Comunidades de Prática: Uma Experiência com Professores da Educação Infantil

Ana Paula Francisca dos Santos | Sandra Aparecida Ortiz Larrosa | Tania Regina Corredato Periotto

Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR – Maringá/Brasil. Bolsista CAPES | Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR – Maringá/Brasil | Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR – Maringá/Brasil. Bolsista Produtividade em Pesquisa do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICETI)

Resumo:

Com o avanço da tecnologia a sociedade está cada vez mais conectada ao mundo digital. As formas de comunicação e interação estabelecidas entre os indivíduos têm sofrido constantes mudanças, principalmente, no que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento. Neste contexto, em que as redes sociais fazem parte do cotidiano, atuam como aliadas à Gestão do Conhecimento na criação, armazenamento e compartilhamento de informações é que o WhatsApp, aplicativo gratuito, multiplataforma que permite o envio e recebimento de mensagens de texto, áudios, imagens, vídeos e interatividade entre os envolvidos, é abordado neste trabalho. Assim, considerando a geração atual dominada pela era digital, esta ferramenta atua como uma aliada ao trabalho do professor, pois possibilita a formação de Comunidades de Prática (CoPs), que consistem em um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão sobre uma determinada temática, visando construir novos aprendizados ou aprimorar o conhecimento já adquirido. Apoiando-se nesse cenário, este trabalho parte de um estudo de caso, cujo objetivo foi a criação de uma Comunidade de Prática por meio do aplicativo WhatsApp, visando promover a aquisição, armazenamento, gerenciamento e o compartilhamento do conhecimento. O público alvo foram nove professores de uma escola particular de educação infantil, de pequeno porte, situada na cidade de Maringá/PR, Brasil. A partir da criação desse espaço de interação, que aconteceu no início do ano letivo corrente, os professores receberam informações sobre a missão da escola bem como da linha pedagógica seguida, funcionamento e rotina escolar. Neste espaço também foi possível compartilhar experiências, materiais e dicas junto aos demais professores do grupo de forma que pudessem utilizar o conhecimento compartilhado no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Desde o mês de fevereiro, essa CoP está atuante e, além do aumento de troca de informações, compartilhamento de experiências e materias, essa estratégia de grupo virtual aproximou a equipe que tornou-se mais solidária entre seus pares. Observou-se um maior empenho em dar respostas e apresentar contribuições às solicitações quando lançadas para o coletivo do grupo, preocupação em expor experiências com mais detalhes aproveitando-se do potencial de recursos que o aplicativo dispõe.

Palavras-chave: *Compartilhamento do Conhecimento; Comunidades de Prática; Gestão do Conhecimento; WhatsApp.*

Referências bibliográficas:

Neves, A. (2014). **Gestão do Conhecimento, Redes e Ferramentas Sociais.**

Noro, D. A. *et al.* (2016). Comunidades de Prática: Um modelo para a Gestão do Conhecimento com Base em um Portal Web. *In: VII International Symposium on Technological Innovation*. Aracaju, SE. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://www.api.org.br/conferences/index.php/ISTI2016/ISTI2016/paper/viewFile/18/56>. Acesso em: 23 fev. 2019.

WhatsApp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 02 mar. 2019.

O uso de jogos didáticos como metodologia

Edna Regina Cardoso | Maria Valda Colares | Raquel Santana

Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Resumo:

O ensino de Química muitas vezes desafia o formador a buscar novas metodologias e práticas didáticas, nesse contexto, este trabalho se propõe a apresentar dois jogos didáticos, que foram usados em sala de aula, adaptados de jogos já existentes: Cara a Cara e Pife. Cada jogo possui características e regras distintas. O primeiro adaptado, o *Cara a Cara Químico*, tem a função de auxiliar a compreensão e fixação dos conteúdos (elementos químicos, funções orgânicas e tabela periódica). Em duplas, cada participante escolhe um tabuleiro, em seguida uma carta (que deve conter o elemento químico ou função orgânica a ser descoberta pelo adversário). Em seguida, quem começar a partida deverá escolher outra carta do montante de dicas (que servem como roteiro de perguntas que serão feitas durante o jogo). O segundo adaptado, o *Pife Químico* (trabalha nomenclatura de compostos orgânicos). Pode ser jogado em duplas ou grupos; um jogador deve embaralhar as cartas e distribuir no sentido horário três cartas para cada jogador. Das três cartas recebidas, cada jogador deve formar *trincas* que resultem no nome do composto orgânico. Os conceitos formados objetivam facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares, auxiliar o formador e promover maior interesse por parte dos estudantes, mediando o seu processo de ensino aprendizagem. Segundo Beckenkamp (2017), os jogos em sala, tornam lúdico e satisfatória a aquisição de conhecimentos e, não trazem apenas a dimensão do conhecimento específico, mas também o desafio do trabalho em equipe na superação das dificuldades e situações-problemas, para além da convivência na diversidade. Para Brougère (2003), o que torna a aprendizagem do lúdico, é a cultura lúdica: a pessoa incluída na cultura do jogo, aprende a jogar. O uso metodológico e didático dos jogos, tendo em vista, dentre outros quesitos, os desafios e estratégias requeridos, são de grande importância como contributo para o ensino aprendizagem de química.

Palavras chaves: jogos didáticos; ensino aprendizagem; química.

Referências bibliográficas

Almeida, D. A. R., Kaulfuss, M. A. (2013) *Motivação no contexto escolar*. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas – FAIT. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/site/e/pedagogia-3-edicao-novembro-de-2013.html>

Battistella, P. E. (2016). *ENgAGED: Um processo de desenvolvimento de jogos para ensino em computação* (Tese de doutoramento). Florianópolis, Brasil. Disponível em: <http://www.gqs.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/11/Tese_-_Processo_de_desenvolvimento_de_jogos_para_ensino_em_computa%C3%A7%C3%A3o_Paulo_Battistella_v2.pdf?fbclid=IwAR3pWdhaLxQLMyKVOoTWiZIE0gL8AUC0XiTGUOs_wGzkQcShhvy22Az3n0g>

Beckenkamp, D., Moraes, M. (2017). *A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm>

Brasil. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF.

Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Silva, R. V. da., Silva, A. V., da. (2005). (Org). *Educação, aprendizagem e tecnologias – Um paradigma para professores do século XXI*. Edições Sílabo, Lda. 1ª Edição. Lisboa.

Spodek, B., Saracho, O. N. (1988). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Kozerska, Z, G. *Who's she.* (s.d.). Disponível em: <<https://www.metrojornal.com.br/social/2019/04/27/jogo-feminista-cara-a-cara-mulheres-inspiradoras.html?fbclid=IwAR2vIVONKZ>>

A Arte para a (D)eficiência

Manuela Sousa | Cristina Rodrigues

EducaSom – Associação de Artes e Cultura

Resumo:

«*Casa do Xisto: A Arte para a (D) eficiência*» é um projeto que tem como principal problemática a exclusão social de pessoas com deficiência e o facto de não existirem respostas individualizadas e contextualizadas, consoante aquelas que são as necessidades das famílias e da própria pessoa.

No sentido de estimular a autonomia e o bem-estar da pessoa com deficiência, este projeto aplicado numa lógica de investigação-ação, pretende construir um plano de intervenção individualizado (equiparado a um currículo na educação formal), de forma diferenciada e inovadora, integrando-se num modelo mais ecológico, para desenvolver competências que permitam às pessoas com deficiências funcionar como adultos competentes e socialmente aceites (Monteiro, 2012), através de áreas específicas como as artes, os ofícios e o desporto, respondendo igualmente à necessidade de potenciar e desenvolver capacidades individuais capazes de legitimar o lugar social da pessoa portadora de deficiência.

Com o indivíduo no centro de toda a ação, temos como objetivo disponibilizar um serviço de excelência e proximidade, mas acima de tudo um serviço que responda às dificuldades sentidas por este público e respetivas famílias, sabendo que

“As dificuldades que as famílias de crianças deficientes manifestam passam, desde logo, pela forma como têm que gerir a sua vida quotidiana, a organização da mesma, integrando rotinas mais complexas e mais diversificadas (...)” (Gil, 2006:31)

Os resultados esperados de um trabalho na e com a comunidade prendem-se essencialmente à construção de mudanças no sentido de uma sociedade mais justa e equitativa, refletindo-se permanentemente sobre a mudança de foco do indivíduo com deficiência “para uma sociedade incapacitante e ainda incapaz de aceitar e adaptar-se a diferenças entre humanos” (Menezes, Loja e Teixeira, 2014:7).

Palavras-chave: Artes, Deficiência, Eficiência, Criatividade, Inclusão

Referências bibliográficas:

Menezes, Isabel; Loja, Ema & Teixeira, Pedro (2014). *In/capacidade e in/diferença: do indivíduo deficiente à sociedade incapacitante: justiça social, cidadania e autonomia das pessoas incapacitantes*. Porto: CIIIE.

Gil, Teresa (2006). *As famílias de crianças com multideficiência e deficiência visual: respostas das profissionais de educação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Monteiro, Patrícia (2012). *Inclusão social e profissional de jovens com deficiência: estratégias promotoras*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Avaliações de larga escala no Brasil e seus impactos no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica

Natália Antonia da Silva Ramos | Edjacléia Damaris Pereira | Maria da Conceição Cavalcanti do Nascimento

Rede Estadual de Pernambuco – Brasil | da Rede Estadual de Pernambuco – Brasil e município de Tamandaré – PE | Educadora efetiva da Rede Estadual de Pernambuco – Brasil

Resumo:

As avaliações de larga escala são hoje motores propulsores da educação pública brasileira, pois servem para alavancar as atividades escolares em prol de melhores rendimentos dos estudantes, promoção de novas práticas pedagógicas, investimento e infraestrutura escolar, promoção de formações continuadas para educadores, etc. No contexto nacional, analisaremos a evolução dos indicadores das avaliações de larga escala no Brasil, ressaltando seus aspectos positivos e negativos e, no contexto micro, analisaremos os resultados do município de Tamandaré – Pernambuco, que conseguiu significativa evolução dos índices educacionais, através do trabalho coletivo, com foco no protagonismo juvenil, grandes investimentos e infraestrutura e formação continuada sistemática dos professores. A problemática do trabalho é: Os resultados das avaliações de larga escala no Brasil estão sendo utilizados pelas escolas públicas de forma interventiva? Já a metodologia utilizada será a análise qualitativa de indicadores, através de resvisão de literatura específica, grupo focal e entrevistas com educadores, bem como a realização de seminário local para análise de resultados e construção de Plano de Ações que objetivem a promoção de ações pedagógicas em escolas com resultados abaixo das metas propostas. Os resultados esperados são o crescimento nos indicadores escolares com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo HADJI (1994), PARO (2011) e LUCKESI (1986), que direciona as instituições públicas para, entre outras coisas, obtenção de metas, alinhamentos, e resultados, necessita agir de forma a equacionar as especificidades de cada instituição, não medindo os diferentes de maneira igual, mas propondo a diminuição da desigualdade. De acordo com OLIVEIRA (2011) e SOLIGO (2003), a educação precisa ser avaliada, todavia, precisa, também, aperfeiçoada e melhor adaptada às necessidades estruturais e pedagógicas dos estudantes e de cada unidade escolar sendo importante que o resultados sejam frutos de reflexão e ação. Neste viés temos as avaliações externas, não como ponto chave para aprendizagem escolar, mas como mecanismo de aferição, que auxilia os educadores, gestores e técnicos educacionais no planejamento, execução e

monitoramento de ações de plano de ações de intervenção, em situações críticas, sejam de cunho pedagógico ou administrativo, para nossas escolas possa oferecer uma educação com equidade e qualidade para todos.

Palavras-chave: avaliações de larga escala; avaliação escolar; evolução da educação brasileira; políticas públicas educacionais em Tamandaré – PE;

Referências bibliográficas:

- _____. **Avaliar: significado de avaliar no Dicionário.** Aurélio de Português Online. <https://dicionariodoaurelio.com/avaliar>. Acessado em 01/12/2017 às 18h.
- Bojunga, Lygia. **Casa da madrinha.** Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 10º Reimpr.2009.
- Constituição Federal do Brasil. Artigo 205.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- KELLAGHAN, T. & GREANEY, V. **Monitoring the Learning outcomes of Education Systems.** World Bank Documents. EUA: Washington, 1996.
- LUCKESI, C. C. (1986). **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo, Revista de Educação AEC**, nP 60.
- LYNN, Lynn, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis.** Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980
- OLIVERIA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** (2011) Disponível em http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf. Acesso em 12/12/2017 às 16h.
- PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 695-716, 2011.
- PETERS, B. G. **American Public Policy.** Chatham, EUA: Chatham House, 1996.
- SOLIGO. Valdecir. **Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar.** Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafi> Acesso 16/11/2017 às 22h.

O ensino da Matemática e a avaliação externa de escolas: um estudo com professores do 1º e 2º ciclos**Marta Isabel do Amaral Carvalho Pinto¹**

Universidade do Minho, Portugal

Resumo:

Os processos e práticas de educação e formação portuguesas estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia e de organismos transnacionais como a OCDE (Pacheco, 2009).

A avaliação tem vindo a assumir, nas últimas décadas, um papel central, extrapolando a sua importância para além do campo da educação (Afonso, 2010). O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2011).

Utilizando a análise político-económica da globalização na educação e fazendo também uma abordagem crítica às políticas de partilha (Takayama, 2013), pretende-se analisar a mediação das pressões das políticas curriculares de homogeneização e standardização dos resultados (Afonso, Santiago & Donaldson, 2012) e a sua influência nos professores de Matemática.

O presente estudo, envolve a realização de um inquérito por questionário aos professores do 1º e 2º ciclos de Matemática do Ensino Básico, e de um inquérito por entrevista a coordenadores de departamento, onde se averigua de que forma o modelo de avaliação externa de escolas, implementado em Portugal desde 2006, tem colaborado para a elaboração de consequências concretas nos *standards* de avaliação, e na preponderância dos testes sumativos na disciplina de Matemática, considerando as mudanças curriculares e pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo, Matemática, Exames, *Standards*, *Accountability*.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

Referencias Bibliográficas

Afonso, A. (2012). O comparativismo avaliador e a teoria de modernização revisitada. In M. P. Alves & J.C. Morgado (Org.), *Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas* (pp. 43-54). Santo Tirso: De Facto.

Afonso, A. (2011). “Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares”. In: Alves, M. P. & Ketele, J. M. (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora. (pp. 83-101).

Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/Agosto.

Afonso, N. & Costa, E. (2011). “A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento”. In: Barroso, J. & Afonso, N. (org.), *Políticas Educativas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. (pp.155-189).

Aguiar, S. (2013). *A motivação dos alunos para o sucesso na matemática: Estudo de caso numa turma de 6º ano da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares*. . Lisboa: Universidade de Lisboa [dissertação de mestrado].

Azevedo, J. (2007). *Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. In Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.

Ball, S. (1998) Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy *Comparative Education*, 34: 2 (pp. 119-130)

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050069828225>

Bulle, N. (2011) Comparing OECD educational models through the prism of PISA, *Comparative Education*, 47:4, (pp503-521).

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050068.2011.555117>

Cedefop, (2008) “The shift to Learning Outcomes: Conceptual, Political and Pratical Developments in Europe” Luxembourg: Office for official Publications of E.C.

CEDEFOP (2011) *Evaluation for Improving Student Outcomes: Messages for Assurance Policies*. Luxembourg: Publication Office of The European Union.

CEDEFOP (2012) *Curriculum Reform in Europe: The Impact of Learning Outcomes*. Luxembourg: Publication Office of The European Union

Clímaco, M. C. (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo (pp. 69-110). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação.

Dias, P. (2012) A Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar? Viseu: Universidade Católica [dissertação de mestrado].

Esteves, M. (2006), Análise de Conteúdo In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 105-125). Porto: Porto Editora

Eurydice, (2011) Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension, disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Fonseca, António (2010). Escola, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos. Aveiro : Universidade de Aveiro [dissertação de mestrado].

Freitas, Sandra (2012). Avaliação Externa de Escolas. Braga : Universidade do Minho [dissertação de mestrado].

Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). O inquérito. Teoria e prática. Oeiras: Celta.

Inspecção-Geral da Educação (2013). Avaliação externa de escolas. Avaliação e classificação. Descritores dos níveis de classificação. Lisboa: IGE.

Inspecção-Geral da Educação (2013). Avaliação externa de escolas - Relatório 2011-2012. Lisboa: Ministério da Educação – IGE

Inspecção-Geral da Educação (2009). Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.

Kelly, A. (2009) The Curriculum, Theory and Practice, Sixth Edition, London: Goldsmiths College

Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Lipovetsky, G., Serroy, J. (2010) A Cultura Mundo- Resposta a uma sociedade desorientada. Lisboa: Edições 70

Marques, M. (2013). Avaliação Externa de Escolas e seus efeitos nas perspetivas curriculares e pedagógicas: um estudo com professores de Matemática. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho (pp.3860-3874).

Martins, L. (2006) A Avaliação Externa na Disciplina de Matemática no 12º Ano e sua influência na Relação Educativa. Faro: Universidade do Algarve [dissertação de mestrado].

Melo, C. (2011) A melhoria da escola sob o prisma da Avaliação. Aveiro: Universidade de Aveiro [dissertação de mestrado].

Mialaret, G. (1975). A aprendizagem da Matemática – Ensaio de Psicologia. Coimbra: Livraria Almedina.

Ministério da Educação (2011). Relatório final – Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Lisboa: CNE

Ministério da Educação (2006). Relatório final da atividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas. Lisboa: CNE.

Moreira, João M. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. Porto: Porto Editora. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 41-84). Porto: Porto Editora

Mullis, I., Martin, M. & Foy, P. (2008), TIMSS Advanced Technical Report, Boston :Lynch School of Education

National Council of Teachers of Mathematics (NTCM), 2007. Princípios e normas para a matemática escolar (Melo M., Trad.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

National Council of Teachers of Mathematics, (2000). Principles and standards for school mathematics. Edited by NCTM, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Nunes, J. (2012), O impacto da Avaliação Externa na Escola. Lisboa: Universidade de Lisboa [dissertação de mestrado].

OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Students Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February), PISA, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Pacheco, José A. et al (2013). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

Pacheco, J.A. (2011) Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, Revista Lusófona da Educação, v. 17, n. 17, pp.65-74.

Pacheco, J.A. (2009). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90, (disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2366/1866>)

Pacheco, J.A. (2005). Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2002).A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Roth, W, & Radford, L. (2011). A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning. Rotterdam: Sense Publishers;

Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne, &Nusche, Deborah (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education PORTUGAL: Paris: OECD.

Santiago, P. (2010). Comunicação apresentada no Conselho Nacional da Educação. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo (pp. 27-51). Lisboa: CNE – Ministério da Educação.

Santos, Sandra Patrícia (2013). Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado. Braga: Universidade do Minho [dissertação de mestrado].

Silva, Nuno (2004).Perspetivas de Avaliação na Disciplina de Matemática, de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho [dissertação de mestrado].

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education (pp. 5-17). London: Routledge

Stake, R.(2006). *Avaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.

Takayama, K. (2013) PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance, *Comparative Education*, 49:4, (pp539-542.)

Thurler, M. G. (1998). "Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école?" In Pelletier, G. (Dir) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. Montréal: AFIDES.

Timss and Pirls (2011): *Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning* Michael O. Martin and Ina V.S. Mullis, Editors, disponível em:

http://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Relationship_Report.pdf

Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Lei nº 31/2002. *Diário da República – I Série – A Nº 294 de 20 de Dezembro* (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

A educação do século XXI na promoção da cultura de paz e combate à violência no Brasil

*Élison Davi Crispim Ramos | Amaro Laércio Júnior | Severino José de Lima
| Francisco José Amorim de Brito*

Universidade de Pernambuco | Rede Estadual de Pernambuco – Brasil

Resumo:

A cultura de paz na sociedade, com base nas metas universais de convivência, dotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral da ONU de 1948 (ONU, 1948), precisa ser seguida também pela escola, que necessita equilibrar estratégias de combate à violência e promoção da paz, junto com ações que busquem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em consenso com a Lei 13.663, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. À luz de Heidrich (2009), Pereira (2009) e Santana (2013) é de conhecimento comum a expansão da violência no Brasil nos últimos anos, visto que o Estado vem perdendo a guerra contra a violência; peculiaridade que tem impulsionado, principalmente, jovens e adultos, para o mundo da criminalidade e uso de drogas. O cenário nacional da violência possui reflexo, inclusive, no ambiente escolar, em nosso foco, escolas públicas, que necessitam de maior atenção e ação, por parte do Estado. A metodologia será a realização de oficinas e seminário sobre a temática cultura de paz sendo aferidos os resultados através de pesquisa qualitativa com vias a identificar resultados positivos quanto a redução do índices de violência escolar. A problemática do projeto dar-se: Como as escolas públicas brasileiras estão atuando no combate a violência e promoção da cultura de paz escolar? A escola vinculada ao Programa de Escolas Associadas a UNESCO no Brasil, que desenvolve um trabalho cooperativo entre diferentes instituições educacionais com foco a promoção da cultura de paz, preservação ambiental, promoção do uso das novas tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Tal instituição, viabiliza a implementação deste projeto, uma vez que dar visibilidade e mobilização educacional a sua execução. Este estudo investigará a escola e como está tem promovido à cultura de paz no ambiente escolar, bem como, de que forma os atos de violência, depredação patrimonial e não pertencimento a escola impactam na rotina escolar.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): cultura de paz, violência escolar, escola pacificadora

Referências bibliográficas:

Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris. Retirado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

- BOTLER, Alice Happ. **Responsabilização Educacional e Direitos Humanos / Gestão Democrática e Liderança na Perspectiva dos Direitos Humanos**. Apostila do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Módulo IV. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- HEIDRICH, Gustavo. **Aqui a violência não entra. Revista Nova Escola Gestão Escolar**. [S.l.]: Editora. Abril, n.1, pp. 24-31, abr./mai., 2009b.
- LYNN, Lynn, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. **Gestão escolar e combate à violência: uma articulação necessária**. Contrapontos - volume 8 - n.3 - p. 491-505 - Itajaí, set/dez 2008.
- ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm>Acessado em 18nov 2016.
- PETERS, B. G. **American PublicPolicy**. Chatham, EUA: ChathamHouse, 1996.
- SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos**. 2 ed. São Paulo:
- TRIPP, David. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.
- UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

Educação inclusiva e tecnologias assistivas no ensino superior para deficientes visuais: A audiodescrição como recurso para aprendizagem

Cristiane França Bezerra de Melo | Rita de Cássia Almeida | Jefferson Fernandes Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil | Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Resumo:

Aborda a ambiência inclusiva para pessoas com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, ancorada pelas Tecnologias Assistivas, bem como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Comumente, os conceitos de acessibilidade e inclusão social vinculam-se ao uso dos espaços físicos. Contudo, alcançar condições de acessibilidade significa nivelar as oportunidades em todas as esferas da vida e, assim, pressupõe-se que o direito à acessibilidade envolve não somente pessoas com deficiência, mas a sociedade humana como um todo. Na instituição de ensino superior em questão, a criação da Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais propiciou à comunidade acadêmica a assistência inclusiva supervisionada, elaborada e produzida por três setores: o Laboratório de Acessibilidade, que faculta os recursos necessários para a aprendizagem dos discentes com necessidades educativas especiais, através de Tecnologias Assistivas; a Secretaria de Educação a Distância, que impulsiona o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de ensino e aprendizagem e o Setor de musicografia Braille e apoio à inclusão, localizado na Escola de Música, mais precisamente na Biblioteca “Padre Jaime Diniz”. Traçou-se, como objetivo geral, descrever os serviços de tecnologias assistivas elaborados pelos setores supracitados, direcionados às pessoas com deficiência visual e, a seguir, como objetivo específico, identificar a utilização dos recursos de tecnologias assistivas por essas pessoas, principalmente a audiodescrição. Os procedimentos metodológicos foram compostos de observação não participante nos setores que elaboram e produzem materiais acessíveis, sequenciada por um estudo de caso, instrumentalizado por entrevistas com os gestores destes espaços de ações e com os discentes que utilizam tais recursos. Conclui-se que, além da implantação de políticas públicas educacionais e o desenvolvimento de tecnologias assistivas no cenário da pesquisa, a atenção da gestão institucional deveria ser ampliada em relação aos docentes, por meio de estratégias de conscientização das necessidades educacionais das pessoas com deficiências e, ainda, dos serviços disponibilizados pela Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e os espaços de elaboração e produção de materiais acessíveis.

Palavras-Chave: Acessibilidade; Deficiência Visual; Tecnologias Assistivas; Tecnologia da Informação e da Comunicação; Educação no Ensino Superior.

Referências bibliográficas:

ADERALDO, Marisa Ferreira. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social:** multimodalidade. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil.

ANTUNES, Ana Pereira et al. Inclusão no Ensino Superior: percepções de professores em uma Universidade Portuguesa. **Psicol. Pesq. UFJF**, v. 7, n.2, pp. 140-150, jul./dez.2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v7n2/02.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de "O grão". **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.50 v.2, pp. 357-378, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n2/08.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

AULETE, Caldas. **Dicionário online**. Verbetes Acessibilidade. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/acessibilidade#ixzz3sA3Oiwpl>>. Acesso em: 16 mar.2019.

BELARMINO, Joana. Em algum lugar do passado. In: MOTTA, Livia Maria Vilela de Mello e ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/livro>> Acesso em: 16 mar.2019.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; SOUZA, Carla Peres. A audiodescrição como recurso de acessibilidade ao conhecimento no ensino superior a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., Florianópolis,2014, pp. 1367-1377. **Anais...** Florianópolis/SC: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128036.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 mar.2019.

_____.Ministério da Educação. Secretaria Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Direito a educação: **Subsídio para a educação dos sistemas educacionais**, 2006.Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 16 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura/SECADI/SESu/. **Documento Orientador: Acessibilidade na Educação Superior**, 2013. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2013/06/documento_orientador_programa_incluir.pdf> Acesso em: 16 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica Nº 21 de 10 de abril de 2012**. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível - Mecdaisy. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&category_slug=abril-2012pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar.2019.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf> Acesso em: 16 mar.2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais; Orientações Gerais e Marcos Legais**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>> Acesso em: 16 mar.2019.

_____. **Acessibilidade e Desenho Universal: conceitos, tendências e desafios**. Secretaria Nacional de Promoção das Pessoas com Deficiência. 2003. Disponível em: <http://www.confea.org.br/media/palestra_acessibilidade_sergiopaulodasilveira.pdf> Acesso em 16 mar.2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 16 mar.2019.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Rev. Educ. Especial**, v. 22, n. 35, set. /dez., 2009. <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/813/556>>. Acesso em: 16 mar.2019.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: um conceito para todos**. Cartilha [online]. Disponível em: <http://www.vereadoramargabrilli.com.br/files/universal_web.pdf>. Acesso em: 16 mar.2019.

CARVALHO E CASTRO, Jary de. **Ir e vir – acessibilidade, compromisso de cada um**.

Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B_PPQzi3wiNdejExdzA5eINRaEU/edit>.

Acesso em: 16 mar.2019.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e Prática docente no Ensino Superior**. Disponível em:

<<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/articloe/view/4350/pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

COSTA, Larissa; FROTA, Maria Paula. **Audiodescrição**: primeiros passos.

Repositório Institucional Acessível aos deficientes Visuais, Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro.2011. Disponível em:

<<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18882/18882.PDF>>. Acesso em: 16 mar.2019.

COSTA, Raquel Veloso da; NOGUEIRA DA COSTA, Gustavo César; NASCIMENTO, Geysa Flávia Câmara de Lima. Recomendações de acessibilidade da IFLA/UNESCO para deficientes visuais: o caso da Biblioteca Juarez da Gama Batista. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado/RS. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RFB.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

COUTINHO, Clara Pereira. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? **Rev. Teias**, v.8, n.15-16, 2007. Disponível em:

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/176/174>>

Acesso em: 16 mar.2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. Int. Dir. Human.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. / 2009 . Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

FRANCO, Eliana Paez Cardoso, Silva, Manoela Cristina Correia Carvalho de. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In: MOTTA, Livia Maria Vilela de Mello e ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em:

<<http://www.vercompalavras.com.br/livro>> Acesso em: 16 mar.2019.

FRANCO, Eliana P. C. Revelando a deficiência e a eficiência, o ver e o não ver por meio da pesquisa sobre audiodescrição. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, esp. p.67-74, out. 19, 2013. Disponível em:

<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2013/RBCEE3/Nossos_Meios_RBC_RevEE3Out2013_Texto_6.docx>. Acesso em: 16 mar.2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriações, demandas e perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil.

GUEDES, L. C. Os usos pedagógicos da audiodescrição: uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. **Rev. Nac. Tecnol. Assist.**, n.6, 2011. Disponível em: <<http://www.revistanacionalta.org.br/paginaphp?idA=43>> Acesso em: 16 mar.2019.

HEKIS, Hélio et al. Sistemas de apoio à educação a distância: uma experiência na Secretaria de Educação a Distância da UFRN. 2013. **Rev. Est. Tecnol. Eng.**, v.9, n.2, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/estudos_tecnologicos/article/view/ete.2013.92.03/3835> . Acesso em: 16 mar.2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=794>>. Acesso em: 16 mar.2019.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA); UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Bibliotecas para cegos na era da informação**: diretrizes de desenvolvimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/343463.pdf> >. Acesso em: 16 mar.2019.

LIMA, Francisco José. Introdução aos estudos do roteiro para audiodescrição: sugestões para a construção de um script anotado. **Rev. Bras. Trad. Visual**, v. 7, n. 7, 2011. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/92>>. Acesso em: 16 mar.2019.

LIMA, Francisco José; GUEDES, Lívia; GUEDES, Marcelo. Audiodescrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. **Rev. Bras. Trad. Visual**, vol. 2 n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/28/22>>. Acesso em: 16 mar.2019.

MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2479/2224>> Acesso em: 16 mar.2019.

MAYER, Flávia et al. Cinema acessível ao público com deficiência visual: o projeto cinema ao pé do ouvido. **Dispositiva**, v.2, n.2,2014. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/download/7628/6606>
> Acesso em: 16 mar.2019.

MELO, Amanda Meinck, et al. Tecnologias Assistivas. In: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas/SP: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2008. 137p.

MELO, Erika Simony Fernandes de. et al. Acessibilidade informacional: alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 10, ago. 2014. ISSN 1980-6949. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/322>>. Acesso em: 16 mar.2019.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de, et al. Experiências em Acessibilidade e Inclusão na UFRN: O laboratório de Acessibilidade da UFRN. **Revista Gestão & Conexões**, v.3, n.1, 2014. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br> Acesso em: 16 mar.2019.

MIANES, Felipe Leão; SOARES, Mariana Baierle. De espectador a protagonista: a pessoa com deficiência visual como consultora em AD. **Revista Brasileira de Tradução visual**. 2012. Disponível em: <<http://rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/download/154/259>>. Acesso em: 16 mar.2019.

MOTTA, Livia Maria Vilella de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**.2010. Disponível em: <http://pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf>. Acesso em 16 mar.2019.

NÓBREGA, Andreza: Mediação inclusiva: A audiodescrição abre as cortinas para pessoa com deficiência visual. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTES EDUCADORES, 25.,2012 Universidade Federal de Pernambuco/ XXII CONFAEB/ Educação: corpos em transito, 2012. **Anais...** Instituto de Artes/ Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <<http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/356.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

NUNES, Elton Vergara; FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; VANZIN, Tarcísio: Audiodescrição no ensino para pessoas cegas. Universidade Federal de Santa Catarina, SC; Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/alemdavisao/publica/PDF/Nunes_Fontana.pdf> Acesso em: 16 mar.2019.

OLIVEIRA, Anna Clara Santos. Por uma poética de audiodescrição: (re)criar, mediar e comunicar imagens de dança para espectadores cegos. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., São Paulo, 2012. **Anais...**São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/4-2012-3.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

PEREIRA, Mateus Costa; ALVES, Pedro Spíndola Bezerra. A dignidade da pessoa humana com deficiência: reflexos práticos da acessibilidade enquanto direito fundamental. **Rev. Bras. Trad. Visual**, vol. 14, n. 14, 2013.

Disponível em:

<<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/169/293>>. Acesso em: 16 mar.2019.

PINHO NETO, Júlio Afonso Sá. A Inclusão digital para deficientes visuais do setor Braille da Biblioteca Central da UFPB. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS BRAILLE, 8., 2012, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:

<<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/326/302>>. Acesso em: 16 mar.2019.

PINOTTI, José Luiz. **Comunicação e audiodescrição**: estudos contemporâneos. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, Brasil.

PUPO, Deise Tallarico; SANTOS, Gildenir Carolino. As novas tecnologias da informação: uma proposta de acesso e atendimento a usuários com necessidades especiais em bibliotecas universitárias. IN: SEMINÁRIO DE ACESSIBILIDADE, TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL, 1., 2001, São Paulo, 2001. **Anais...**São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=1207.>>. Acesso em: 16 mar.2019.

RABÊLO, Silvânia dos Santos; CHAHINI, Thelma Helena Costa. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: percepções de alunos com deficiência visual em relação aos desafios da permanência na educação superior. IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., Rio de Janeiro, 2015. **Anais...**Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.2015.

Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA2_ID326_12032015120037.pdf>. Acesso em: 16 mar.2019.

RAIÇA, Darcy. Vinte anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios. **Revista Giz online**, 2014. Disponível em:

<<http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122>>. Acesso em: 16 mar.2019.

SILVA, Anna Cristina Costa. O normal é ser diferente: na família, na escola, no mundo! In: ENCONTRO REGIONAL VIVENCIANDO UMA ESCOLA PARA TODOS, 3., 2011, Taquara/RS,2011. **Anais...** Taquara/RS: FADERS. 2011.

Disponível em:

<http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1323176631artigo_Anna___Inclusao_1.pdf>.

Acesso em: 16 mar.2019.

TORRES, Elisabeth Fátima Torres; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 369-385, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a13v33n2.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO. **Tecnologias na Educação Superior**: ambientes virtuais e materiais didáticos digitais acessíveis na UNESP. 2014. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/179770/3/unesp-nead-acessibilidade_20150205.pdf> Acesso em: 16 mar.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Regimento Interno da Reitoria**. 2011. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=2103186&key=355de296e4afa217a99191d2d381a280>>. Acesso em: 16 mar.2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007. 108p.

VILARONGA, Iracema. Olhares Cegos: a audiodescrição e a formação de pessoas com deficiência visual: In: MOTTA, Lívia Maria Vilela de Mello e ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição**: Transformando imagens em palavras. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/livro>> Acesso em: 16 mar.2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.d. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.

Hibridizações: Uma proposição feminista para a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino das Artes Visuais no Brasil.

Vivianne Macena de Souza Nóbrega

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo:

Através dessa apresentação, pretendemos discutir sobre a maneira com a qual as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), em especial a internet, poderiam ser utilizadas no contexto das aulas de Artes Visuais no Ensino Médio da educação básica brasileira a partir das perspectivas feministas sobre as tecnologias. Nesse sentido, articulamos as origens das experimentações feministas na internet, situadas entre os anos 1990 e 2000, e seus principais desdobramentos nos dias atuais, ressaltando que a maneira como nos relacionamos com as tecnologias fazem parte dos processos de construção das nossas subjetividades. O referencial teórico utilizado na discussão tem como ponto de partida o *Manifesto Ciborgue*, de Donna Haraway (2009), desdobrando-se na ideia do “quarto próprio conectado” à internet, de Remedios Zafra (2011), e suas possibilidades de relações com as noções multidimensionais das subjetividades propostas por Félix Guattari (1992). Também estrutura-se em torno das definições dos Objetos de Aprendizagem (OA), artefatos pedagógicos associados às TIC, e dos Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP), estes últimos propostos por Tatiana Fernández (2015) a partir das especificidades que a compreensão estética e poética da educação em Artes Visuais pode oferecer para a elaboração de tais artefatos. A partir dos princípios da metodologia qualitativa de investigação, utilizamos as proposições da Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA) (Dias & Irwin, 2013) para criar o protótipo virtual de um OAP para o Ensino Médio, denominado *in_filtrate*. De modo geral, o *in_filtrate* vincula as possibilidades das aprendizagens poéticas às relações entre os sujeitos, às tecnologias e às perspectivas feministas que foram abordadas durante a investigação. Por fim, analisaram-se as principais características e potencialidades pedagógicas do protótipo virtual do *in_filtrate*, bem como as possíveis aberturas que a discussão da temática abordada nesta investigação poderia trazer para o ensino das Artes Visuais, como a criação de espaços mais propícios para discussões reflexivas e críticas sobre as maneiras com as quais nos relacionamos com as tecnologias e com as questões dos nossos cotidianos.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Feminismos; Internet; Objetos de Aprendizagem.

Referências bibliográficas:

Dias, B., & Irwin, R. (Orgs.) (2013). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM.

Fernández, T. (2015). *O evento artístico como pedagogia* (Tese de doutorado). Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.

Haraway, D (2009). Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In T. Tadeu (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano* (pp. 33-118). Belo horizonte: Autêntica Editora.

Zafra, R. (2011). Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkía*, 22, 115-129.

Como a dinâmica nas escolas está localizada em contextos socioeconômicos desafiadores? Um estudo de caso**Irene Moreno-Medina | Sara Higuera-Fresnillo****Resumo:**

Escolas que estão em contextos socioeconômicos desafiadores vivem em situações de adversidade cotidiana e possuem características próprias em função do ambiente. Os alunos dessas escolas têm resultados acadêmicos muito baixos e exigem muito mais esforço para atingir o nível dos alunos de outras escolas (Harris, Chapman, Muijs, Russ e Stoll, 2006). Além disso, essas escolas têm maior instabilidade da equipe de ensino (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens e Volman, 2014). O objetivo desta pesquisa é descrever e compreender como é a dinâmica de uma das escolas que estão em contextos socioeconômicos desafiadores. Para fazer isso, um estudo de caso é realizada em um ensino primário e criança encontrada no distrito de Carabanchel, na cidade de Madrid (Espanha). Este bairro foi escolhido depois de consultar os dados sócio-demográficos que foram oferecidos pela Câmara Municipal de Madrid.

O grupo de participantes é composto pela equipe de gerenciamento, o corpo docente, uma enfermeira e um assistente social. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental. Após a transcrição dos dados, o Atlas.ti 8 foi utilizado para analisar as conversas e os discursos de cada entrevista.

Os resultados indicam que a escola responde de forma concreta às perturbações do ambiente: a escola como espaço de descanso para as crianças, como instrumento contra a exclusão e o risco de exclusão social, como é o trabalho dos professores que trabalham na escola. escola, as dificuldades e expectativas específicas de e para os alunos. Dessas, algumas idéias são fornecidas para minimizar a incidência do contexto desafiador na dinâmica e nos resultados do centro.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): Escola, escola desfavorecida, relação escola-comunidade, educação desfavorecida

Referências bibliográficas:

- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M. y Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. y Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409–424. <https://doi.org/10.1080/09243450600743483>