

40
ANOS

FEUP
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

IV IINEDU 2021

FÓRUM
DE PROJETOS
INVESTIGAR
E INTERVIR
EM EDUCAÇÃO

MESTRADO
EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

9 E 10 JULHO
2021

Livro de
Resumos



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

IV Fórum de Projetos Investigar e Intervir em Educação: Livro de resumos

Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

ORGANIZAÇÃO

Teresa Medina, Helena Barbieri e Paulo Marinho

CAPA

Manuel Francisco / SCI-FPCEUP

ISBN

978-989-8471-38-3 (Suporte eletrónico)

EDIÇÃO

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP

Rua Alfredo Allen

4200-135 Porto – Portugal

DATA

outubro 2021

APOIOS

Serviço de Pós-Graduações-FPCEUP; e Serviço de Comunicação e Imagem-FPCEUP

Este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais através da Fundação Para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), no âmbito dos projetos UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020.



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente a posição do CIIE, da FPCEUP, das Comissões Organizadora e Científica do Evento e da Organização deste Livro de Resumos.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#)

O **IV Fórum de Projetos Investigar e Intervir em Educação (IINEDU)** pretende dar continuidade e alargar o espaço de discussão, divulgação e disseminação da investigação e da inovação produzidas no âmbito de mestrados nos domínios da Educação e das Ciências da Educação.

O IV Fórum IINEDU que se realiza na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), via ZOOM e Youtube, visa os seguintes objetivos:

- divulgar trabalhos científicos no âmbito de mestrados em Educação e Ciências da Educação;
- informar futuros processos de formação e pesquisa nos domínios temático e metodológico;
- aprofundar a construção das profissionalidades em Educação e Ciências da Educação;
- analisar e refletir sobre metodologias de intervenção e investigação nos contextos de trabalho;
- refletir sobre especificidades dos processos de investigação em Educação e Ciências da Educação.

Este livro apresenta o programa e resumos das comunicações de mestres em Ciências da Educação, Educação e Formação de Adultos, Ensino em Artes Visuais para o Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, de outros mestrados em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e do Instituto de Educação da Universidade da Universidade de Lisboa e da Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, e ainda de mestres de Instituições de Ensino Superior Estrangeiras, como é o caso da Universidade de Caxias Sul e da Universidade Federal de Alagoas, do Brasil.

Destacamos o envolvimento de graduados e de estudantes do mestrado nas atividades deste fórum, nomeadamente, na moderação de todas as sessões do IV IINEDU, assim como, na sessão de encerramento deste encontro que assumimos como mais um momento de aprendizagem e formação no âmbito do curso.

Por fim, gostaríamos de anunciar a publicação de um *e-book* com as comunicações realizadas no IV IINEDU.

Comissão Organizadora do IV IINEDU

Comissão Organizadora

Preciosa Fernandes	António M. Magalhães	Laura Fonseca Vieira
Fátima Pereira	Ariana Cosme	Leanete Dotta
Helena Barbieri	Carla Figueiredo	Luiza Cortesão
João Caramelo	Carla Malafaia	Manuela Ferreira
Manuela Ferreira	Carlinda Leite	Margarida Louro Felgueiras
Paulo Marinho	Cosmin Ionut Nada	Maria José Magalhães
Sofia Castanheira Pais	Cristina da Rocha	Marta Sampaio
Teresa Medina	Elisabete Ferreira	Orquídea Coelho
	Elsa Teixeira	Paulo Marinho
	Eunice Macedo	Paulo Nogueira
	Fátima Pereira	Pedro Ferreira

Comissão Científica

Preciosa Fernandes	Gil Nata	Raquel Monteiro
Alexandra Sá Costa	Helena C. Araújo	Rosa Nunes
Amélia Lopes	Henrique Malheiro Vaz	Rui Trindade
Amélia Veiga	Isabel Menezes	Sofia Castanheira Pais
Ana Cristina Torres	João Caramelo	Sofia Marques da Silva
Anabela Amaral	Joaquim Luís Coimbra	Teresa Medina
Angélica Monteiro	José Alberto Correia	Tiago Neves
	José Pedro Amorim	

Resumo das Comunicações

Sessão paralela 1

Escola, participação e inclusão

Gestão Escolar e Cidadania Criativa: a participação discente na direção de um agrupamento de escolas

Inês Alexandra Correia de Sousa¹, Elisabete Ferreira²

Problematização e objetivos

O relatório apresentado é baseado no estágio desenvolvido na direção de um agrupamento de escolas público, em permanente diálogo e colaboração com os/as alunos/as, com o objetivo de desenvolver diferentes espaços e tempos para estes debaterem, problematizarem e solucionarem questões da escola, de forma a ser possível influenciarem e participarem efetivamente nas decisões tomadas.

Destaca-se a importância da possibilidade de mediação da comunicação, debate e relação entre alunos/as e órgãos de gestão e administração escolar, de forma a que todos/as os/as alunos/as possam expressar os seus problemas, necessidades, interesses e soluções, participando e influenciando efetivamente o que é decidido dentro do ambiente escolar.

Define-se assim como principais objetivos perceber as formas de participação dos/as jovens no contexto escolar; construir oportunidades de tomada de decisão dos/as jovens, a partir da direção escolar; identificar ligações entre as formas de participação dos/as estudantes com competências e atitudes de uma cidadania ativa – Cidadania Criativa.

Contextualização teórica

Considerando a intervenção deste estágio curricular, focado na participação dos/as alunos/as nas decisões da vida escolar e na possibilidade de as direções permitirem este envolvimento efetivo, foi essencial a construção de uma base fundamentada quanto ao enquadramento político-educativo, que regula as oportunidades e desafios dirigidos às escolas, nomeadamente os processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas (DL n.º55/18), com abordagens mais inclusivas e promotoras de equidade (DL n.º54/18), através da operacionalização do perfil de aluno/a com competências cognitivas, sociais e pessoais (Perfil dos alunos à saída da

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, CIIE/FPCEUP

escolaridade obrigatória, 2017) e do desenvolvimento de uma cidadania ativa e participada (Estratégia Nacional de educação para a Cidadania, 2017).

Atendendo também às perspetivas teóricas e de investigação que apontam como essencial a preocupação com a participação dos/as jovens, no sentido em que devem envolver-se nos processos de discussão (Costa, Silva, & Fernandes, 2015), num contexto onde os seus discursos podem ser considerados uma ferramenta para se perceber a própria escola (Pereira et al., 2016), possível com práticas de liderança promotoras de diálogo, discussão e compreensão de todos os pontos de vista (Ferreira et al., 2015), num ambiente mais humano e humanizado (Ferreira, 2012, 2017).

Torna-se assim necessário pensar os/as jovens enquanto criadores de sentido e agentes dotados de recursos para decidirem sobre as visões que têm do mundo (Lopes, 1997, p. 80), “seres livres capazes de encontrar e de preservar a unidade da sua experiência através das transformações da vida e da força das pressões que se exerce sobre eles” (Touraine, 1997, p. 377).

Porém, como refere Guerra (2002) não basta ter esta visão mais democrática, é necessário praticá-la (ibidem, p. 69). Não podem ser palavras ocas, tem de ser a praxis, implicada na ação e na reflexão sobre o mundo, para o transformar (Freire, 1972, p. 95) e é esta questão de atuação e concretização que importa destacar, no que diz respeito à participação dos/as jovens na tomada de decisão nas escolas. Neste sentido, não importa insistir em “processos democráticos elitistas e formalistas”, com uma ideia de “cultural nacional comum e homogénea” (Lima, 2005, p. 75), sem colocar como principal objetivo permitir iniciativas e autonomia aos/às jovens para concretizarem ideias e perspetivas (Resende, 2019, p. 5).

Metodologia

Pensando-se a importância dos agentes sociais na produção de conhecimento destaca-se a necessidade de “(...) disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir (...) a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos (...)” (Bourdieu, 2001:695), criando espaço para o investigador conhecer as opiniões e práticas dos participantes, reconhecidas como importantes para a investigação.

Assim, a intervenção organizou-se em momentos de observação participante, com o intuito de fazer parte do mesmo mundo (Silva, 2011); das notas de terreno, com descrições e interpretações (Amado, 2013); da entrevista ao diretor do agrupamento de escolas, para obtenção de dados que interessam à investigação (Gil, 2008); da análise de conteúdo, para a redução de dados (Bogdan & Biklen, 1994); e da organização de ações de formação/workshops com a comunidade escolar enquanto estratégias de intervenção (Menezes, 1999, 2003).

Resultados e conclusões

Segundo o discurso do/as alunos/as foi possível perceber desconhecimento: “aquilo que o

diretor estava a dizer sobre a participação no conselho geral nós não sabíamos. Só sabe quem lá está” (Aluno/a, NT.46.31/01/19); e algum desinteresse quanto à possibilidade de participarem nos assuntos da escola, “isso não é estimulado pelos professores e por isso os alunos não se interessam minimamente” (Aluno/a, NT.50.14/02/19), “Não vai haver muita adesão das pessoas, porque não há interesse nesses temas” (Aluno/a – NT.50.14/02/19).

Mas apesar destes discursos é também importante relevar que noutros momentos o discurso é diferente, quando estes/as percebem que “Nós podemos decidir tudo” (Estudante – NT 20/03/19). Na perspetiva de alguns/as alunos/as é importante uma maior participação nas decisões escolares: “Os alunos também fazem parte, eles devem apresentar propostas, falar de assuntos oportunos, como exemplo, o melhoramento de algumas instalações, da comida” (Grupo de alunos/as no Workshop de Ideias – NT.55.20/03/19).

E, neste sentido, o diretor do agrupamento de escolas refere-se também a esta necessidade de “estimular a participação dos alunos no sentido de os fazer falar e propor (...) é preciso habituar as outras pessoas à frequência dos alunos nestes momentos (...) hábito de propor, de “levantar o braço para falar” (...) o facto de estarem não significa que participam e influenciam decisões.” (Diretor, NT.54.13/03/19).

A partir dos diferentes tempos e espaços de participação juvenil criados percebe-se a possibilidade dos/as alunos/as discutirem, participarem e dialogarem, de forma a serem capazes de reclamar lugares e espaços de participação, representação, associação e construir opiniões e soluções fundamentadas, de acordo com as normas que têm de ser respeitadas no contexto escolar.

Referências bibliográficas

Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (Coord.) *A Miséria do Mundo*. (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.

Costa, Ana Rute; Silva, Sofia Marques da & Fernandes, Francisco Barata (2015). O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº44, 67-85.

Ferreira, Elisabete (2012). *(D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Elisabete; Lopes, Adélia; Correia, José Alberto (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.

Ferreira, Elisabete (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias credíveis. In Licínio Lima & Virgínio Sá (Orgs.), *O Governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41-60). V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Gil, António Carlos (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Guerra, Miguel Ángel Santos (2002) *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.

Lopes, João Teixeira (1997) *Tristes Escolas: Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.

Menezes, Isabel (2003). A Intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In Maria Emília Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, F., Magalhães, D., Mouraz, A., Santos, C., Sousa, S., & Rodrigues, Th. (2016). Students' voices about school effects in their lives. In A. Montgomery & I. Kehoe (Eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations* (pp. 145-160). London: Springer.

Resende, Helena (2019). *Diretores/as de Agrupamentos e Escolas Públicas: ecos do envolvimento discente e a problemática (da) Gestão Democrática*. Prova de qualificação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Touraine, Alain (1997) *Iguais e Diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

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. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em www.dre.pt

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf

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

Contactos: Inês Sousa: ines_sousa14@hotmail.com; Elisabete Ferreira: elisabete@fpce.up.pt.

Discriminações, preconceitos e as vias profissionais de ensino: suas consequências dentro do ambiente escolar.

Juliene Pereira Gonçalves¹, Pedro Ferreira²

Problematização e objetivos

Em busca de pensar formas de emancipação de jovens e adultos que façam sentido, para construir uma sociedade menos racista, sexista e preconceituosa, a presente pesquisa fez seu trajeto durante o Mestrado em Educação e Formação de Adultos cursado na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto no decorrer do ano 2020. O trabalho inscreve-se no campo de estudos sobre vias profissionais de ensino e um de seus objetivos foi analisar como preconceitos e discriminações, enquanto experiência individual e coletiva associada à exclusão educativa, são vividos pelos/as estudantes de cursos inseridos nas vias profissionais de ensino e atravessam as relações dos/das estudantes com o ambiente escolar, e na percepção dos/das jovens sobre o clima escolar das suas escolas.

Contextualização teórica

Estabelecer diálogo sobre temas polêmicos como racismo, sexismo e política é desafiante. Porém são temas que não podem ficar de fora das discussões que envolvam educação, diversidade e cidadania. Desigualdades e discriminações de diversas formas repercutem em várias instâncias da vida social, educacional e política das pessoas. A construção da identidade pessoal passa necessariamente pelo reconhecimento da nossa singularidade por parte das outras pessoas. Sem esse reconhecimento, muitos indivíduos que não partilham a cultura dominante das sociedades ficarão à margem da realização plena da cidadania. É preciso articular as questões raciais, de gênero e de classe com todas as opressões impostas pelo capitalismo.

Em janeiro de 1986, Portugal passou a fazer parte da União Europeia, fato que fez com que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico aconselhasse o país a investir na qualificação profissional inicial dos jovens e a Comissão de Reforma do Ensino defendeu o desenvolvimento de educação tecnológica e profissional. Para tal, sugeriu-se que o ensino secundário deveria aproximar os jovens ao mundo do trabalho de forma a contribuir para o desenvolvimento da coletividade e do indivíduo.

A escolha pela via profissional como continuidade do percurso educativo é carregada de aspectos positivos e negativos e, na maioria das vezes, é opção para alunas e alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas. A existência de imigrantes e descendentes do grupo PALOP, do Brasil e de outros países africanos no sistema de ensino português é uma realidade e a educação dessas minorias deve ser tema para um debate de contextos culturais distintos. A escolha do percurso escolar traduz a expressão dos valores implícitos ou explícitos da classe

¹ Mestre em Educação e Formação de Adultos, FPCEUP

² Professor Auxiliar, CIIE/FPCEUP

social e de origem desses/as jovens e levando em consideração tal afirmação, faz-se relevante compreender as características que distinguem a formação familiar dos/das estudantes nacionais e dos filhos e filhas de pais nacionais e dos/das estudantes imigrantes e de descendentes de imigrantes, características estas que podem ser perpassadas por circunstâncias de discriminações e preconceitos que podem ser capazes de influenciar a formação e o caminho escolar dos/das jovens e suas relações com o ambiente escolar.

Metodologia

O estudo envolveu um instrumento de recolha de dados quantitativos que contempla três dimensões principais – o percurso escolar, o ambiente escolar e a experiência e consciência sobre discriminação – e inquiriu, de forma online, jovens de um conjunto alargado de escolas dos Distritos de Lisboa, Porto, Setúbal, Coimbra, Braga e Faro, convidados via email a participar, disseminando o inquérito aos/às seus/suas estudantes. A amostra incluiu participantes de um conjunto alargado de escolas, de cursos de diferentes áreas, e se apresenta de forma bem equilibrada em relação ao gênero dos inquiridos e aos anos escolares frequentados. A seleção teve em conta a intenção de capturar diversidade de participantes, suas experiências e a análise estatística empregada foi de caráter exploratório.

Resultados e conclusões

A amostra final foi composta por 1038 participantes, 57% do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Foi dividida em 3 grupos etários distintos sendo que 51% encontravam-se entre 15 e 17 anos, 40% entre 18 e 21 anos e, por fim, 8,65% com idades acima dos 21 anos. Do total da amostra, 32% declara fazer parte de grupo discriminado, sendo que desse percentual 11,61% diz fazer parte de grupo discriminado por conta da cor de pele, nacionalidade ou grupo étnico ao qual pertencem e outros 10,12% dizem sentir discriminação por conta do gênero e da sexualidade. Há ainda discriminação com aqueles que se identificam descendentes de ao menos um dos pais imigrantes. Os achados gerados demonstram que há diferenças entre aqueles que vivenciaram discriminações e preconceitos ao longo do percurso escolar e os que não vivenciaram em termos de percepção do ambiente escolar, além de encontradas relações interessantes entre a pertença a um grupo discriminado, a percepção do clima escolar e a participação cívica e política, por exemplo o fato de se identificar como sendo filho/filha de imigrante do grupo “Brasil, PALOP e outros Países de África” está significativamente associado a pertencer a grupo discriminado.

Os resultados indicam que os/as estudantes conseguem perceber as discriminações vividas pelas pessoas dos grupos com que se identificam de maneira mais evidente, além ter sido possível observar correlação entre a percepção negativa do ambiente escolar e a percepção de discriminação para os que mais consideram ser discriminados.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. *MDL Rodrigues*, 40, 411-468.

Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8a ed.). United Kingdom: Cengage.

Han, J. H. (2020). Does Skin Tone Matter? Immigrant Mobility in the U.S. Labor Market. *Demography*, 57(2), 705–726.

Hortas, M. J. (2013). Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa (Vol. 50). Lisboa: Observatório da Imigração, ACIDI, IP.

Langer-Osuna, J. M., & Nasir, N. S. (2016). Rehumanizing the “Other”: Race, Culture, and Identity in Education Research. *Review of Research in Education*, 40(1), 723–743.

Martins, B. S., & Moura, A. (2018). Portugal E Década Internacional De Afrodescendentes: A Educação E Os Tempos Da Violência Colonial. *Educação em Revista*, 34, 1–23.

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 51(221), 822–849.

Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Noco, M. (2011). *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica* (Vol. 47). Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (Acidi, I.P.).

Sousa, C., & Gonçalves, G. (2015). Imigrantes e sociedade de acolhimento: percepções e realidades no caso de Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 548-557.

Sullivan, J. M., Winburn, J., & Cross Jr., W. E. (2018). *Dimensions of Blackness: Racial Identity and Political Beliefs*. New York - USA: Suny Press.

“Anda Lá Fora”: um olhar sobre as inter-relações crianças, natureza e educação

Renata Soares Motta¹, Manuela Ferreira²

Problematização e objetivos

As instituições educativas têm importante papel nas vidas das crianças e, para muitas, o dia é passado dentro de suas paredes; fato que, assim como os avanços tecnológicos, consumismo, urbanização e a conseqüente situação de emergência climática, contribui para o afastamento das crianças dos espaços públicos e da natureza [1; 2; 3]

Tendo em vista o crescente interesse de um segmento da sociedade e da comunidade educativa em garantir experiências de qualidade acerca do brincar ao ar livre e em contato com a natureza [4], a dissertação que originou a presente comunicação buscou atentar à inter-relação crianças, natureza e educação naqueles espaços educativos.

A investigação buscou perceber como as crianças:

- praticavam as oportunidades de participação/agência na produção da sua cultura lúdica;
- se relacionavam, apropriavam e ressignificavam os lugares frequentados;
- ocupavam e se inter-relacionavam com as materialidades dos diferentes espaços;
- se relacionavam com a natureza.

12

Contextualização teórica

O olhar para as experiências das crianças com a natureza partiu do diálogo entre os Estudos Críticos da Infância, Novos Materialismos, ecofeminismos e abordagens pós-humanistas, questionando dicotomias arraigadas nas culturas ocidentais – humanos/natureza, cultura/natureza – assim como as identificações românticas entre as crianças e o mundo natural [5].

A infância é vista, portanto, como um fenômeno complexo que não se reduz a um polo ou outro de uma fronteira, devendo-se igualmente atentar para o que está “entre”, para as práticas e materiais de onde é gerado e emerge um fluxo interminável de novos fenômenos [6]. Reconhecem-se as crianças enquanto atores sociais com agência no mundo social e material, com direito a expressarem as suas “vozes” e a se representarem como sujeitos (re)produtores de conhecimento nos seus próprios termos [7]; entendendo essa agência como produzida social, relacional e materialmente, numa negociação entre crianças e adultos/as e redes que compõem o mundo social – incluindo aquelas entre entidades humanas e não humanas. Não sendo a agência percebida como um privilégio exclusivamente

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

humano, mas como resultado da intra-ação entre forças materiais e discursivas, sublinham-se às suas conexões e ao que acontece quando outras agências sobre as quais não temos controle nos levam a fazer coisas [8]. Para os/as pós-humanistas, a natureza/matéria não é uma simples construção social, estática e separada dos humanos e suas culturas, mas sim ativa, generativa e dotada da capacidade de agir [8].

Seguindo esta lógica de que não somos os/as únicos aprendizes, roteiristas, atores e criadores do mundo [9], e afastando-se do legado rousseauiano de uma afinidade especial entre crianças e natureza [5] ainda presente no campo da Educação de Infância (EI), estas permissas teórico-ontológicas desafiam a ir além das práticas pedagógicas que se limitam com preocupações/interesses humanos ou sociais para nelas incluir e valorizar as relações dinâmicas e emaranhadas entre as variadas espécies que criam nossos mundos comuns [10]. O foco pedagógico é, portanto, nas maneiras pelas quais as crianças aprendem ao envolverem-se com outras espécies, entidades e forças, assim como os efeitos coletivos e as implicações éticas de tais conexões [9; 5].

Metodologia

Durante oito meses foi realizado um estudo de caso exploratório, de inspiração etnográfica, numa autointitulada “comunidade de aprendizagem” que priorizava o contato com a natureza e o brincar livre nos espaços exteriores; que atendia, à época, 25 meninos/as entre os 2 e 6 anos. Dadas as particularidades da investigação com crianças, os cuidados com questões éticas foram redobrados, atentando-se aos comportamentos e retomando constantemente o assentimento das crianças para participarem do processo [7].

Recorrendo à observação participante do cotidiano das crianças, educadoras e seres-vivos, e respectivas notas de terreno, conversas informais, recursos visuais, materiais produzidos pelas crianças e entrevistas com as educadoras, buscou-se dar sentido aos dados obtidos através da Análise de Conteúdo qualitativa. Devido às características do contexto, adotou-se uma lente espacial que reconhece a não-linearidade das vidas das crianças [11], tendo-se ainda em conta a sua materialidade dentro das realidades estruturais que as impactam [8].

Resultados e conclusões

Ao fim da investigação realizada foi possível afirmar que i) as educadoras valorizavam – nos discursos e práticas –, o contato com a natureza, a autonomia e o brincar livre, vistos como impulsionadores de aprendizagens significativas; ii) alguns espaços estavam mais suscetíveis à influência adulta; iii) as educadoras abriam espaços-tempos para as crianças se inter-relacionarem com lugares, seres e coisas, pouco interferindo no brincar que acontecia “lá fora”; iv) as crianças preferiam estar “lá fora”, onde tinham amplas possibilidades de exercer agência espacial e construir espaços *das* crianças, escolhendo o que/onde fazer e quanto tempo tinham para o desenrolar das brincadeiras; v) as materialidades dos diferentes espaços influenciavam a maneira como educadoras e diferentes grupos de crianças se inter-relacionavam com elas, compartilhando significados em pequenos ou grande grupos e

criando uma cultura própria entre seus/as pares; vi) as crianças criavam suas maneiras de se relacionarem com a natureza nos diferentes espaços frequentados, gerando um sentido próprio delas em que os encontros com os seres vivos podem esfumar as linhas divisoras que nos separam da natureza.

Ainda que nem todos os encontros com o mundo natural tenham sido permeados de sentimentos positivos, olhar para as inter-relação crianças e natureza em contextos educativos possibilita pensar numa EI mais situada, consciente do seu lugar no mundo e do que o compõe, mais respeitosa dos ritmos das crianças e também da natureza. Encontros como estes proporcionam às crianças oportunidades para explorar suas percepções de lugar, indo além de uma educação para a sustentabilidade [12].

Referências bibliográficas

Pacini-Ketchabaw, Veronica; Taylor, Affrica; Blaise, Mindy (2016). *Decentring the Human in Multispecies Ethnographies Bridging the divide*. https://doi.org/10.1057/9781137453082_10

Duque, Isabel et al (2015). A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância. *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. O Governo da Escolas, Atores, Políticas e Práticas*. Universidade do Minho/Instituto de Educação.

Tiriba, Léa (2010). Crianças da Natureza. *Anais Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>

Bento, Gabriela (2015). Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Infância(s). Educação e Sociedade*, 2(4). <http://hdl.handle.net/10773/17517>

Taylor, Affrica (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10). doi:10.1080/13504622.2017.1325452

Prout, Alan. (2011). Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>

Ferreira, Manuela (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2).

Spyrou, Spyros (2018). *Disclosing childhoods: research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave, MacMillan.

Taylor, Affrica; Pacini-Ketchabaw, Veronica (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23. doi:10.1080/14681366.2015.1039050

Nelson, Narda; Pacini-Ketchabaw, Veronica; Nxumalo, Fikile (2018). Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices. *Journal of Childhood Studies*, 43(1). <https://doi.org/10.18357/jcs.v43i1.18261>

Hackett, Abigail; Procter, Lisa; Seymour, Julie (2015). *Children's spatialities: embodiment, emotion, and agency*. London: Palgrave Macmillan.

Procter, Lisa (2015). Children, Nature and Emotion: Exploring How Children's Emotional Experiences of 'Green' Spaces Shape their Understandings of the Natural World. In: Blazek Matej; Kraftl, Peter (Eds.). *Children's Emotions in Policy and Practice*. Palgrave Macmillan, London.

Contactos: remotta7@gmail.com; manuela@fpce.up.pt

A entrevista compreensiva como mecanismo instituinte da flexibilidade metodológica na relação com Surdos/as

Luís Muengua¹, Orquídea Coelho², Jorge Pinto³

Problematização e objetivos

Entrevistar Surdos/as constitui um desafio permanente para um/a investigador/a ouvinte. Implica atentar para as questões culturais/linguísticas/identitárias surdas que podem condicionar a acção investigativa e a entrada em território 'alheio'. Um dos principais dilemas/constrangimentos prende-se com a (in)experiência do/a entrevistador/a e com as barreiras comunicativas decorrentes do seu desconhecimento ou fraco domínio da língua de sinais/gestual. Nestes casos, o papel do/a intérprete de língua gestual/sinais afigura-se pertinente atendendo a que a entrevista passará a ser intermediada por este/a profissional, que não só conhece a língua e os marcadores culturais surdos, como permite instituir uma relação dialógica que é enformada pelos referenciais surdos. Pretendemos, neste âmbito, ampliar a reflexão sobre a forma como a adopção da entrevista compreensiva pode constituir um mecanismo dinamizador dessa relação, enquanto técnica de recolha de dados flexível que possibilita instituir uma relação comunicativa efectivamente dialógica e propiciar uma acção investigativa significativa para os/as Surdos/as.

16

Contextualização teórica

Este trabalho integra o capítulo metodológico da Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, que visava analisar o processo de inclusão do/a aluno/a Surdo/a na identificação de gestos para conteúdos artísticos. É uma investigação qualitativa, fundamentada nos paradigmas fenomenológico-interpretativo, sociocrítico e socioantropológico da surdez (Amado, 2017; Coelho, 2010). Ambos se centram nos sujeitos e suas particularidades, nos contextos e na complexidade de conexões/interações sociais/educativas (Santos, 2003; Silva, 2010).

As questões da surdez e educação dos/as Surdos/as são atravessadas por diferentes discursos, muitos deles considerados *cientificamente* embasados e aceites enquanto verdade. Entendemos, assim, que as metodologias de investigação para operacionalizar na escola de Surdos/as devem ser flexíveis por se tratar dum terreno orientado por lógicas e discursos 'outros' (Klein, 2001).

A entrevista compreensiva comporta esta flexibilidade por conferir uma relação de informalidade dialógica, propiciar descontração, envolvimento dos/as entrevistados/as, ampliar a recolha de dados e articular formas tradicionais de entrevista semidiretiva com a de natureza etnográfica (Ferreira, 2014).

¹ Mestre em Ciências da Educação, CIIE/FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

³ Professor, Escola Superior de Educação, IPP

Na entrevista com Surdos/as os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. O que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder/controlar/governar, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, às vezes como sendo verdade única (Klein, 2001; Coelho, 2010).

A concepção duma postura de flexibilidade metodológica, que se deixa surpreender pelo terreno (Silva, 2010; Ferreira, 2014; Amado, 2017), deve ser conjugada com a reflexão permanente no processo, sobre o processo (Correia, 1998; Santos, 2003), os pressupostos epistemológicos e metodológicos, para deixarmos emergir a realidade e as produções surdas. Será necessário, assim, que o/a investigador/a adote pressupostos teóricos/metodológicos fundamentados/orientados pelos referenciais surdos.

Estes pressupostos permitem, em parte, enquadrar a produção de conhecimento numa estrutura passível de ser validada pelas comunidades científica e surda, por outro, “dialogar com os conceitos teóricos” que fundamentam a investigação (Silva, 2010: 57), através da identificação dos elementos balizadores sobre o fenómeno em estudo e a forma como serão tratados os dados recolhidos.

O/a investigador/a não deve partir para o terreno com procedimentos metodológicos estanques, mas investir numa postura ética assente na neutralidade ouvinte.

Metodologia

A metodologia de recolha de dados assentou, essencialmente, nos métodos bibliográfico, documental e observação indirecta/direta (Quivy & Campenhaut, 2005). Através da análise documental acedemos aos elementos contidos na legislação, documentos ministeriais e escolares, identificamos os sentidos ocultos ou latentes sobre a educação de Surdos/as a partir de um exercício de (re)interpretação desses textos (Fávero & Centenaro, 2019).

Adoptámos a observação direta (pressupostos da etnografia – investigador/a como principal ferramenta na recolha de dados) porque pretendíamos assistir aulas, circular no recinto escolar, aceder ao produto das interações dos/as alunos/as Surdos/as entre si e/ou com os ouvintes (Silva, 2010). Mobilizámos a observação indirecta (operacionalizada por intermédio de um guião de entrevista) pela pretensão de recolhermos opiniões, sentimentos e crenças dos alunos/professores/Intérpretes/gestores sobre o processo de criação de gestos (Ferreira, 2014).

Os dados, recolhidos em duas escolas de Surdos/as portuguesas, foram analisados com recurso às técnicas de análise documental e de conteúdo (Bardin, 2006).

Resultados e conclusões

Os resultados indicam que interagir,

entrar e circular na escola de Surdos é uma acção que nos permite conviver com outras realidades, configura a nossa forma [, enquanto investigadores/as ouvintes,] de olhar para o espaço da escola e para os que nela circulam. Mas também é enriquecedor, embora desafiante para o pesquisador ouvinte, na medida em que somos impelidos para que nos deixemos tomar por essas configurações Surdas de modo a que nos familiarizemos com a realidade, tal como ela é, e com os laços tecidos pelos actores educativos (Muengua, 2019: 144).

A assistência às aulas e as entrevistas compreensivas realizadas nas duas escolas evidenciam que entrevistar Surdos/as “pressupõe admitir outras formas de estar e ‘olhar’ que exigem o estabelecimento de novas posturas epistemológicas e socioculturais”, implica uma proposta metodológica que manifeste o rompimento “com os dogmatismos e as tendências hegemónicas de exercício de poder sobre ‘o outro’, principalmente por via da língua vocal” (Muengua, 2019: 144).

Pode-se concluir que a entrevista compreensiva permite criar um ambiente ecológico, pelo fato de se manifestar flexível e se caracterizar pelo envolvimento sistemático do sujeito da entrevista, uma vez que a relação entrevistador-entrevistado é tomada como um processo co-construído e no qual o entrevistado assume o papel de protagonista. Esta relação permite a emergência de um conteúdo da entrevista marcado pela componente endógena, possibilita a (re)significação dos dados da entrevista e o sujeito tem espaço para (re)formular as suas aceções, por conta da relação instituída pelos referenciais surdos e do permanente envolvimento na entrevista.

Referências bibliográficas

Amado, João (2017). A Investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Edição (pp. 21-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. 3ª Edição. Lisboa: Edições 70.

Coelho, Orquídea (2010). Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In Coelho, Orquídea (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a surdez* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.

Correia, José (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Fávero, Altair & Centenaro, Junior (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, 19, (1), 170-184. DOI:10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184

Ferreira, Vitor (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torre, Leonor & Palhares, José (Org.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 167-195). Vila Nova de Famalicão: Edições HUMUS.

Klein, Madalena (2001). Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In Skliar, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª edição. (pp. 75-93). Porto Alegre: Editora Mediação.

Muengua, Luís (2019). *Análise do processo de inclusão do aluno Surdo na identificação de gestos para conteúdos artísticos*: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/121660>

Quivy, Raymond & Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Santos, Boaventura (2003). Introdução. In Santos, Boaventura (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências' Revisitado* (pp. 15-53). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Sofia (2010). *Da casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Contactos: luismuiengua@gmail.com; orquidea@fpce.up.pt; jpinto@ese.ipp.pt

Ensino-aprendizagem do Português em São Tomé: Implicações na Expressão e Compreensão Escritas

Diovigílio Lima do Nascimento Constantino¹, Rui Trindade²

Problematização e objetivos

Os processos de aquisição e utilização convenientes da linguagem escrita no ensino regular em São Tomé e Príncipe têm sido objeto de reclamações de docentes face às dificuldades dos alunos a nível do domínio normativo do português.

Sendo um problema que valoriza os aspetos pedagógicos que clarifiquem o enquadramento dos processos linguísticos num projeto de ensino-aprendizagem que tenha em conta as singularidades culturais e linguísticas dos alunos e dos docentes, no âmbito da apropriação e utilização da linguagem escrita, optou-se pelo tema “Ensino-aprendizagem do português em São Tomé: Implicações na expressão e compreensão escritas”, com objetivos de identificar as conceções que professores são-tomenses têm sobre a linguagem escrita e a importância da sua aprendizagem, identificar procedimentos docentes em São Tomé e Príncipe face à produção escrita dos alunos deste país e refletir sobre depoimentos dos professores, do ponto de vista do discurso sobre as suas crenças e as suas práticas.

Contextualização teórica

A relação com a escrita nas escolas e as implicações conceituais dela decorrentes caracterizam-se através das racionalidades de pedagogia de transcrição, cujo ato de escrever é um ato individual e solitário, e pedagogia de reescrita, a qual concebe este ato como coletivo e solidário (Niza, 2000; 2002).

As implicações da pedagogia de transcrição evidenciam-se na conceção de escrita como a transcrição da fala, sobretudo da classe dominante, o que reflete em desprezo pela “cultura do saber popular” (Coello, 2004, p. 25) e, conseqüentemente, “incomunicabilidade e (...) silêncio infantil absoluto” (Rebello & Atalaia, 2000), enquanto o professor continuar a dirigir-se ao aluno numa linguagem que não lhe é familiar. Neste âmbito, é a leitura que determina aquisição e desenvolvimento da competência escrita, a aprendizagem consiste na reprodução dos modelos prescritos pelo professor e pelos manuais e os alunos, reconhecidos como consumidores da leitura de textos literários, sujeitam-se à teoria de dom, nos termos em que, na escola, “os bons alunos (...) nunca tinham sido os alunos que escreviam com dificuldades” (idem, p. 32), o que não permite que esta linguagem sirva para a formação social do indivíduo.

Quanto às implicações da pedagogia de reescrita, são os processos cognitivos e culturais da produção escrita que se destacam, ainda que se possam identificar, neste âmbito, dois modelos de escrita (Martins & Niza, 1998). Neste caso, a primazia é dada à própria escrita durante a sua apropriação, já que “aprende-se a escrever, escrevendo” (idem, p. 160), e os

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Associado, CIIE/FPCEUP

alunos são reconhecidos como produtores de textos de carácter social, isto é, são protagonistas da sua aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010). Daí que se valorize as dimensões social e funcional da escrita (Colello, 2004; Soares, 2004), ou seja, a realidade social e cultural que é familiar a cada aluno, e a escrita seja uma linguagem que desenvolve o pensamento (Collelo, 2004), promove a comunicação, tal como a oralidade (Niza, 2000), e legitima a leitura como modo de compreensão e um dispositivo que funcione como revisão, busca de informações (Santana, 2003) e formas de estimular ideias (Niza, 2002) para a produção escrita individual.

Metodologia

O estudo realizado é de carácter qualitativo e debruçou-se sobre análise, descrição e interpretação dos dados recolhidos através de entrevista a oito professores do Ensino Básico, 1º e 2º ciclos, em São Tomé, e análise de programas, manuais e outros documentos de apoio ao trabalho docente.

Optámos pela entrevista como técnica que viabiliza aquisição de informações mais privilegiadas (Pardal & Correia, 1995) e permite ao investigador ter o privilégio de os reconstruir, a partir das “subjetividades dos seus participantes”, e captar “os respetivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações” (Ferreira, 2014, p. 168), elaborando um guião com três categorias (“Concepções da escrita”, “Ensino da escrita” e Dificuldades sentidas”), a partir das quais se agrupam dez questões viradas para o cumprimento dos objetivos propostos. A análise documental visou comparar respostas dos entrevistados com a informações sobre atividades de escrita patentes nos referidos documentos.

Resultados e conclusões

A conceção de docentes entrevistados sobre escrita prende-se com a valorização da sua função instrumental, a qual atesta a crescente importância dessa linguagem no mundo contemporâneo, porém, desprovida de uma reflexão sobre a sua dimensão cognitivo-cultural (Brandt, 2015), além de valorizarem o ato de ler como fator hegemónico da apropriação da escrita e do ato de escrever. Mesmo quando a escrita e a leitura são entendidas como atividades que se intercondicionam, não é evidente que a visão instrumental do ato de escrever seja, ou não, superada, e, ainda que esses modos de linguagem sejam abordados numa relação de autonomia não se explicitam as implicações pedagógicas neste âmbito.

Confrontando os depoimentos dos entrevistados com as informações patentes nos documentos de apoio ao trabalho docente, este estudo revela algumas dissonâncias, ao nível das concepções sobre a escrita, a sua função e as intervenções que visam promover a sua utilização e aprendizagem, entre os professores e os manuais escolares, os quais concebem a escrita e a sua aprendizagem como tradução da fala, assimilação de modelos prescritos e preestabelecidos pelos docentes, através de exercícios descontextualizados (Niza, Segura, Mota, 2015), e os programas escolares ou os documentos que contêm sugestões pedagógicas, os quais, por sua vez, perspetivam a escrita como uma atividade contextualizada, funcional e de partilha (idem) que corresponde, por isso, a um exercício de construção de significados

sobre a realidade cujas implicações intelectuais e culturais a transformam num poderoso dispositivo cognitivo e de formação pessoal e social.

Referências bibliográficas

Brandt, Deborah (2015). *The Rising of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge University Press.

Colello, Sílvia M. Gasparian (2004). *Alfabetização em Questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ferreira, Vitor Sérgio (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Leonor Lima Torres & José Augusto Palhares (Orgs.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*, pp. 165-195. Vila Nova Famalicão: Húmus.

Martins, Margarida Alves & Niza, Ivone (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Niza, Ivone (2000). O Trabalho Oficial da Escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 9 (5ª série), pp. 3-38.

Niza, Ivone (2002). Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 14 (5ª série), pp. 3-30.

Niza, Ivone; Segura, Joaquim; Mota, Irene (2015). *Guia de Implementação de Programa do Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: ME – DGIDC.

Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Rebelo, Dulce & Atalaia, Lucinda (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santana, Inácia (2003). A Construção Social da Aprendizagem da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 19 (5ª série), pp. 5-32.

Soares, Magda (2004). Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. *Pátio: Revista Pedagógica* (pp. 96-100).

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ensino superior, governança e inclusão (Sessão A)

Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais ao/no ensino superior moçambicano: desafios e possibilidades

Meque Raúl Tarcisio Samboco¹, Preciosa Fernandes²

Problematização e objetivos

A Universidade Eduardo Mondlane vem modificando as suas políticas de acesso para responder à diversidade e garantir a inclusão dos estudantes e, conseqüentemente, tem vindo a receber diversos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE), o que elevou a necessidade de se repensar nas suas políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE nesta instituição.

Objetivos da pesquisa

- Caracterizar políticas de acesso e de inclusão, ao/no ES de estudantes com NEE;
- Identificar perspetivas de professores da FACED-UEM em relação as políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES;
- Identificar e caracterizar desafios e possibilidades relacionados/as com práticas pedagógicas, que se colocam a professores da FACED-UEM resultantes do acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES;
- Compreender perspetivas de professores da FACED-UEM sobre a importância da formação contínua de professores do ES para a inclusão de estudantes com NEE neste nível de ensino.

23

Contextualização teórica

A primeira Instituição de Ensino Superior (IES), fundou-se ainda na era colonial, através do Decreto-Lei nº 44 530, de 21 de agosto de 1962. À data, foram concebidos os Estudos Gerais Universitários de Moçambique, passando aquela IES, em 1968, a ser conhecida como Universidade de Lourenço Marques, e mais tarde, em 1976, Universidade Eduardo Mondlane. Essa IES, segundo Omar (2017) tinha, basicamente, como objetivo, responder aos interesses educacionais da elite colonial. Assim, apenas os filhos de portugueses e moçambicanos com elevado nível socioeconómico e, alguns “[...] moçambicanos transformados em “assimilados” (ibidem, p.120).

Olhando para os documentos normativos do ES, como é o caso da Lei nº 27/2009, Lei do Ensino Superior, nada consta sobre o acesso de estudantes com NEE, deixando que a cada

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

instituição, crie suas próprias condições de acesso que, na sua maioria, não consegue criar tais condições para alguns estudantes com NEE, como é o caso de estudantes com deficiência visual, que ainda apresentam dificuldades de acesso, devido a falta de exames em braile. Já o acesso à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), referente ao primeiro ciclo de formação, tal como todas às IES público, é feito por meio de exames de admissão, tal como preconiza o Artigo nº 1, do Diploma Ministerial n.º 86/90 de 26 de setembro, tendo em conta as condições de acesso a cada instituição de ensino superior que são regulamentadas pela referida instituição.

Todavia, a Estratégia de Educação Inclusiva da UEM 2018-2022, a primeira ferramenta específica que define estratégias de inclusão de estudantes com NEE, reúne um conjunto de estratégia para inclusão de estudantes com NEE, independentemente da sua idiossincrasia (EEIUEM, 2017), o que, a partir da análise, ainda não está a ser explorado e cumprido, devidamente. Entretanto, percebe-se que a UEM ainda tem um caminho longo, partindo da clarificação, nos seus documentos, de como é/será feita a articulação entre os diversos serviços, para o atendimento dos estudantes com NEE, a monitoria das atividades relacionadas com o acesso e inclusão e orientação clara sobre a formação dos recursos humanos para o atendimento destes estudantes.

Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa, e fundamenta-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, pois, tem como finalidade a compreensão de intenções, trabalhar sentidos, acontecimentos e significações, opiniões e/ou atitudes, permitindo compreender e aprofundar situações que os números muitas vezes não conseguem responder (Mussi et al., 2019; Amado, 2017). Escolheu-se como estratégia de investigação, o estudo de caso. A recolha de informações feita por meio de entrevista semiestruturada, onde foram entrevistados sete (7) professores da FACED-UEM e, a análise de informações foi coadjuvada a análise documental. A análise de informações foi feita por meio de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O estudo foi autorizado no terreno e, a assinatura do consentimento informado e esclarecido dos participantes foram acautelados. Também, foram respeitados os princípios que constam na Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e tendo também o projeto sido submetido à Comissão de ética da FPCEUP.

Resultados e conclusões

A perceção dos professores sobre as políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE ao/no ES, está, de certa forma, relacionada com a ausência de orientações claras sobre o acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES, identificada, no Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) 2012-2020¹ e na Lei nº 27/2009, de 29 de setembro, dois importantes

¹ MINED (2012). Plano estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Disponível em <http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf>. Acedido em 14 de setembro de 2020.

instrumentos que orientam as atividades de todas as instituições do ES em Moçambique.

Cruzando este olhar centrado sobre as perceções dos professores sobre políticas de inclusão no ES com a análise documental, observa-se que a Estratégia de Educação Inclusiva da UEM (EEIUEM) 2018-2022, aponta nos objetivos estratégicos indicações relativas à importância de se garantir o acesso e inclusão de estudantes com NEE e de existência de vários serviços de apoio para o acesso e inclusão, revelando-se promissoras de inclusão dos estudantes com NEE a nível da UEM. Porém, os participantes apontam a inexistência de materiais específicos de ensino e aprendizagem para estudantes com NEE, o que os leva a utilizarem estratégias indiferenciadas e materiais não adaptados, o que acaba excluindo alguns estudantes e dificultam o acesso e inclusão dos mesmos.

A análise permitiu identificar que alguns professores da FACED-UEM fazem o uso de estratégia que denunciam uma atenção à diversidade e uma preocupação em contribuir para a não exclusão dos estudantes, são disso exemplo: a construção de grupos heterogéneos; a utilização de projetores nas aulas; a ampliação das letras para estudantes com uma baixa visão; aulas do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais por meio de Tradutores de Língua de Sinais e apoio individualizado. O estudo permitiu concluir que os professores reconhecem necessitar de formação específica, bem como do pessoal técnico-administrativo para intervirem com este grupo social de estudantes.

Contactos: mequesamboco@gmail.com; preciosa@fpce.up.pt

O papel dos *stakeholders* externos nos Conselhos Gerais das instituições de ensino superior: estudo de caso

Carlos Caldas¹, António M. Magalhães²

Problematização e objetivos

As reformas da governação do ensino superior em Portugal, com o propósito de corresponder aos desafios impostos após a revolução de 1974, visaram não só o desenvolvimento económico pela expansão e democratização do ensino mas também acompanhar as mudanças que vinham ocorrendo em toda a Europa que, sob influência da Nova Gestão Pública, preconizavam a diminuição da participação do estado, conferindo autonomia às instituições e reconfigurando o modelo de governação das Instituições de Ensino Superior (IES). Os órgãos de governo das instituições de ensino superior portuguesas viram reforçada a presença e a influência da presença de “personalidades externas” em sua composição. Portanto, nesta investigação busca-se identificar como os demais membros percebem a participação do *stakeholders* externos nos Conselhos Gerais, por meio de estudo de caso envolvendo uma universidade e um instituto politécnico, ambos públicos.

Contextualização teórica

O quadro teórico fundamenta-se na teoria dos *stakeholders* de Freeman (1984) a partir de uma revisão feita por Mitchell, Agle, and Wood (1997) *Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*, que considera que os *stakeholders* externos, ou seja, os membros cooptados, podem ser percebidos pelos demais membros pela posse, ou posse a eles atribuída, de um, dois ou todos os três atributos a seguir: (1) o poder do *stakeholder* de influenciar a instituição, (2) a legitimidade do relacionamento do *stakeholder* com a instituição e (3) a urgência da reivindicação do *stakeholder* sobre a instituição.

Mitchell et al. (1997) consideraram que, a despeito da projeção que o termo adquiriu no ambiente corporativo, não há unanimidade acerca do que Freeman (1994) se refere sobre “O princípio de quem ou o que realmente conta”. Ou seja, quem ou o que são os *stakeholders* de uma empresa? E ainda a quem ou o que os gestores prestam atenção?

Ao definir os atributos dos *stakeholders* Mitchell et al. (1997: 865) atribuem ao **Poder** uma definição weberiana que consiste na “probabilidade de um ator dentro de um relacionamento social realizar a sua própria vontade, mesmo com a resistência de outrem”.

Para definir **Legitimidade**, baseiam-se numa definição de Suchman (1995) que a considera como “uma percepção ou suposição generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis ou apropriadas em algum sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições” Mitchell et al. (1997: 866).

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Catedrático, FPCEUP

Com relação à **Urgência**, atribuem-na à capacidade de dinamizar os atributos de poder e legitimidade, pois ativa a sensibilidade ao tempo e a criticidade das reivindicações dos *stakeholders*. Finalmente, definem-na “como o grau em que as reivindicações dos *Stakeholders* exigem atenção imediata”.

Metodologia

O método de investigação é qualitativo, baseia-se no paradigma fenomenológico-interpretativo. Trata-se de um estudo de caso múltiplo, que compreende a análise documental, das duas instituições estudadas e a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas

Apostou-se na entrevista semidiretiva presencial, considerando que uma relação *tête-a-tête* traria mais possibilidades de interação entre o investigador e os/as entrevistados/as. A pandemia, inviabilizou esse formato e as entrevistas aconteceram à distância, com o auxílio de tecnologia para reuniões *online*.

A recolha e análise de documentos, consistiu em consulta aos Regulamentos, às Deliberações dos Conselhos Gerais, Atas de reuniões e análise do perfil dos membros cooptados. Nesses documentos, buscou-se identificar elementos que pudessem trazer à tona algum tipo de situação que configurasse o caráter de excepcionalidade na participação dos membros cooptados.

Resultados e conclusões

Os stakeholders externos usam o **Poder** para influenciar a instituição, sem impor a sua vontade, portanto um **poder normativo**, tendo em vista a sua participação em todo o processo devidamente alinhados com o regimento do Conselho Geral e com os objetivos estratégicos das instituições.

Possuem **Legitimidade** individual, organizacional e societal.

Expectativa que a partir do perfil de relevância social, influenciem positivamente na geração de negócios em contextos que possuem relacionamento. Ou seja, “emprestar” sua legitimidade como *stakeholder* externo atraindo e influenciando oportunidades para as instituições de ensino superior.

Não fazem uso de estratégias de pressão na tentativa de abreviar decisões, sob a justificativa da **Urgência**, atribuindo criticidade ou importância numa perspectiva pessoal.

Influenciam a **terceira missão das IES**, pelo olhar externo.

Na percepção dos membros internos, **não foram evidenciadas diferenças, na participação dos stakeholders externos**, nas IES estudadas.

No **IPO**, nota-se a predominância de um **perfil de políticos** (autarcas, presidentes de associações empresariais).

Na **UNI**, o perfil aponta para ex-estudantes vinculados às empresas de projeção na região e no país, académicos com experiência em universidades no exterior e gestores da cena cultural na região de inserção.

O Presidente do Conselho Geral, como membro externo, conduz as reuniões de acordo com as prioridades institucionais.

Não há unanimidade em relação ao percentual de participação dos *stakeholders* externos nos Conselhos Gerais.

Os membros externos das instituições pesquisadas são ALIADOS!

A Divisão do PODER institucional existe pela presença de mais grupo no campo decisório. Mas, o comportamento traduz-se em SOMA, como parceiros estratégicos.

Referências bibliográficas

Amaral, Alberto, Correia, Fernanda, Magalhães, António, Rosa, Maria João, Santiago, Rui, & Teixeira, Pedro. (2002). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Amaral, Alberto, Tavares, Orlanda, & Santos, Cristina. (2012). Higher Education Reform in Portugal: A Historical and Comparative Perspective of the New Legal Framework for Public Universities. *HEP*, 1-20. doi:10.1057/hep.2012.29

Bardin, Laurence. (2011). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70, Lda.

Freeman, R Edward. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*: Pitman Publishing.

Freeman, R Edward. (1994). The politics of stakeholder theory: Some future directions. *Business ethics quarterly*, 409-421.

Magalhães, António. (2004). *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, António, Amaral, Alberto, & Tavares, Orlanda. (2009). Equity, Access and Institutional Competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48. doi:10.1080/13583880802700040

Magalhães, António, Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto. (2016). *The changing role of external stakeholders: From imaginary friends to effective actors or non-interfering friends*. *Studies in Higher Education*, 43 (4), 737-753. doi:10.1080/03075079.2016.1196354

Mitchell, Ronald K., Agle, Bradley R., & Wood, Donna J. (1997). *Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts*. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/259247>

Santiago, Rui, Magalhães, António, & Carvalho, Maria T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Veiga, Amélia, Magalhães, António M., Sousa, Sofia, Ribeiro, Filipa M., & Amaral, Alberto. (2014). *A Reconfiguração da Gestão Universitária em Portugal*. *Educação, Sociedades & Culturas*, 41, 7-23.

Veiga, Amélia, Magalhães, António, & Videira, Pedro. (2019). Strategizing and managing change in Portuguese higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 1-6. doi:10.1080/13603108.2019.1575294

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (B. C. Editora Ed. 2a. ed.). Porto Alegre.

Contactos: carlos.caldas05@gmail.com; antonio@fpce.up.pt

A Nova Gestão Pública e o impacto no ensino superior no Brasil: a experiência de uma universidade pública

Flávio Hermann Soares Andrade¹, António M. Magalhães²

Problematização e objetivos

A pesquisa compreende investigar uma universidade pública brasileira no que diz respeito à sua gestão e governação do ensino, da pesquisa e da extensão, correlacionado e confrontado com o movimento da Nova Gestão Pública (NGP).

A NGP busca sobrepor aspectos técnicos e gerenciais acima de qualquer programa ou posição política. A prevalência de técnicas e instrumentos de gestão desloca a eficiência para uma finalidade que se esgota em si mesma e remete a um posicionamento que se diz acima de qualquer programa ou decisão de cunho político e ideológico.

O desempenho por eficiência e o foco econômico-financeira são inseridos no ambiente universitário, promovendo uma tensão entre autonomia institucional e produtividade social que pode ser lida como crise. Como objetivo central buscou-se compreender os impactos na Universidade, a partir da NGP como narrativa presente em documentos oficiais e na percepção dos Conselheiros da Administração Superior. O seguinte objetivo específico compreende esta pesquisa

- Analisar a influência da NGP a partir dos elementos discursivos dessa narrativa pública em documentos oficiais e na percepção dos atores-chaves da Administração Superior sobre os conceitos que suportam as funções de **ensino, pesquisa e extensão**.

30

Contextualização teórica

A pesquisa trouxe processo histórico da NGP no contexto brasileiro, desde a reforma gerencial ainda no período militar (1964-1985) e as reformas realizadas na década de 1990 a partir de organismos internacionais, os quais estabeleciam diretrizes e concediam empréstimos aos países mediante a realização de reformas nos Estados (Paes de Paula, 2005).

Traçamos as características e os componentes da NGP - gestão profissional prática no setor público, padrões explícitos e medidas de desempenho, maior ênfase no controle de saídas, mudança para desagregação de unidades no setor público, maior competição no setor público, stress no estilo de práticas de gestão do setor privado, stress em maior disciplina e parcimônia no uso de recursos (Hood, 1991).

A crença na virtude gerencial de instituições privadas, a sobreposição técnica e eficiente como um fim em si mesma e a minimização de elementos políticos foram confrontadas com a complexidade da instituição universidade. Baseados em Chauí (2003), Musselin (2006),

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Catedrático, FPCEUP

Sguissardi (2005), Magalhães (2004) Ferlie et. al. (2008) e Santos (1994), discorremos sobre como os elementos da NGP podem confrontar os elementos específicos a uma instituição universitária: a) a nova identidade das instituições de ensino superior com características neoprofissional, pragmática, competitiva e submissa aos desígnios da economia do mercado; b) a autonomia universitária em contraposição ao princípio da heteronomia; c) o acoplamento livre das tarefas acadêmicas e o ensino e a pesquisa como tecnologias pouco claras; d) a descentralização de poder das instituições universitárias em contraponto a um modelo hierárquico e teleológico constituído por um núcleo político e estratégico e outro executivo; e) a diferença entre o ciclo do produto e o processo de produção de uma organização mercantil com o tempo da produção acadêmica; f) a diferença entre instituição universitária de uma organização universitária baseados nos objetivos, na qualidade e na autonomia.

Por fim, apresentamos pesquisas que destacam o impacto da NGP no cenário acadêmico, a partir de estudos de Reed (2002), Lima (2013), Glow e Minahan (2008), Santiago et. al (2005), bem como a mudança na produção do conhecimento pelo estudo de Gibbons et. al. (1997).

Metodologia

A pesquisa foi de natureza qualitativa e descritiva e a metodologia tratou de um estudo de caso de matriz epistemológica de análise hermenêutica.

A instituição pesquisada foi a Universidade de Brasília e a recolha de dados ocorreu por técnicas de análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A análise documental teve como base documentos que retratassem a macropolítica da universidade, tendo em vista que um dos impactos da NGP se dá pela pressão de cima para baixo e sobretudo na autonomia universitária. A pesquisa também visou a análise de documentos que pudessem discorrer sobre as políticas de ensino, pesquisa e extensão, dimensões de investigação desta pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram com os representantes da Administração Superior da universidade – Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A análise dos dados foi mediada com o auxílio do Nvivo e teve como instrumento analítico e metodológico a análise de conteúdo.

Resultados e conclusões

A dimensão do ensino identificou uma disputa sobre sua função voltada a fins políticos e sociais, em que ainda se privilegia o saber como formação, e uma função com finalidade epistemológica individual baseada em competências.

A dimensão da pesquisa na análise desta investigação teve maior impacto com a influência da NGP sobre a perda da autonomia de governabilidade da universidade e o aumento da pressão externa por instituições de controle e de fomento.

A dimensão da extensão identificou o caráter em terceiro plano das atividades frente ao tripé

finalístico da universidade. Identificou-se uma disputa sobre a as atividades de extensão para que sejam de fato relevantes socialmente ou que se volte para a prestação de serviços de consultoria às organizações e instituições.

Os resultados demonstram um esforço da universidade pela continuidade de suas atividades norteadas pela relevância social e foco nas questões locais. Na análise documental observamos composição no modelo de governação e gestão que se pactua com a observação e atenção a especificidade de uma universidade, com ênfase nos colegiados e uma gestão pautada pela democraticidade, ora observamos elementos oriundos de um modelo gerencialista típico da NGP.

A NGP nas universidades pode fazer com que elas percam a sua identidade e não mais se situem em determinado tempo histórico com elementos críticos e prospectivos sobre os problemas locais. A perda do caráter emancipatório em troca de uma pura adaptação ao ambiente competitivo e a subordinação a um paradigma gestor podem correr as bases institucionais da universidade e colocá-las em um determinismo econômico que as tornarão substituíveis por outras organizações mais eficientes, mercantis e funcionais.

Referências bibliográficas

Amaral, Alberto, Correia, Fernanda, Magalhães, António, Rosa, Maria João, Santiago, Rui, e Teixeira, Pedro; O Ensino Superior pela Mão da Economia, CIPES, 2002.

Bardin, Laurence (2010), Análise de conteúdo. 4ed. Lisboa: Edições70.

Demo, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922002000200007>.

Bresser-Pereira, L.C. (1996). Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, v. 120, nº 1.

Carvalho, A.B. As vicissitudes da reforma gerencial no Brasil: uma abordagem analítica. In: Encontro da ANPAD, 23., 1999. Disponível em: www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1999-ap-31.pdf

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

Chauí, M.S. A Universidade Operacional. Folha de S. Paulo, mar. 1999. Disponível em: www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc

Ferlie, E. e C. Musselin, G. Andresani (2008). The steering education systems: a public management perspective. High Education 56, pp. 325-348.

Gibbons, M e C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow (1997). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Londres Sage.

Glow, H, e S. Minahan (2008), "I'm here to save you": a case study of the arts and managerialism in Australia. J. Workplace Rights. 13(2) p. 133-145.

Harvey, D. (1992). A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

Hood, C. (1991). A Public Management for all season. Public Administration Review 68, pp. 3-19.

Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. Cadernos de Ciências Sociais, nº 14.

Paes de Paula, Ana Paula (2005). Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Contactos: flaviohermann@gmail.com; antonio@fpce.up.pt

Um olhar crítico sobre as percepções dos estudantes de uma instituição do ensino superior público do norte de Portugal relativamente à temática das competências de gestão de carreira

Rúben Caldas¹, Virgínio Sá²

Problematização e objetivos

A presente comunicação apresentará as principais conclusões de um estudo enquadrado no âmbito de um estágio curricular realizado em 2019, durante o 2.º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, versando sobre a problemática das percepções dos estudantes de uma instituição do ensino superior público do norte de Portugal relativamente à temática das competências de gestão de carreira. Procurou compreender-se a perspetiva destes sujeitos relativamente à problemática de investigação e relativamente a outras temáticas que “gravitam” em torno da mesma, como, por exemplo, as percepções e sentimentos relativamente às questões relacionados com o mercado de trabalho e a gestão de carreira.

Contextualização teórica

O conceito de competências de gestão de carreira começa a ser largamente utilizado no contexto do ensino superior na década de 90, sendo que a sua adoção reenquadra a atividade dos serviços de carreira das instituições de ensino superior, mais orientadas para a consciencialização acerca da mesma, para o desenvolvimento efetivo de competências com o objetivo de os estudantes desenvolverem as suas carreiras (Hustler, Ball, Carter, Halsall, Ward & Watts, 1998).

Como evidenciam Hustler et al. (1998), em diversos projetos observam-se diferentes perspetivas em torno deste conceito. Neste sentido, é possível compreender que não existe uma perspetiva consensual em torno do mesmo.

Segundo Jackson e Wilton (2016) abrangem a formulação informada de objetivos de carreira, a compreensão do mercado de trabalho, habilidades no que diz respeito à procura de emprego, identificação de oportunidades de aprendizagem relevantes e networking.

Relativamente a este conceito a European Lifelong Guidance Policy Network (2013), classifica-o como “um conjunto de competências que proporcionam aos indivíduos e aos grupos modos estruturados de recolha, análise, síntese e organização de informação própria, escolar e profissional, bem como competências para a tomada e implementação de decisões e para a gestão de transições” (p.21).

Importa salientar que as competências de gestão de carreira diferem das competências de cariz técnico, associadas ao exercício de uma atividade profissional e também daquelas

¹ Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, UM

² Docente do IE/UM

consideradas relevantes no mercado de trabalho, podendo ser entendidas como facilitadoras de uma gestão de carreira eficaz.

Importa então compreender qual a importância das competências de gestão de carreira. Relativamente a esta questão, Miller e Liciardi (2003) evidenciaram os resultados obtidos junto de estudantes de uma disciplina disponibilizada pela Victoria University, na Austrália, designada *Career Development and Planning*, em que, entre outros aspetos, emerge o contributo para o desenvolvimento de uma consciência em torno das suas opções de carreira, designadamente a compreensão do ambiente de trabalho que desejavam, quais as áreas que lhes ofereciam e possibilitavam usufruir de oportunidades de crescimento e responsabilidade. Ora, isto demonstra o contributo relevante das estratégias que possibilitam o desenvolvimento de competências de gestão de carreira.

Metodologia

O estudo assentou numa metodologia de carácter misto.

Foram dinamizadas duas sessões de grupo focal. A primeira com oito estudantes do terceiro ano de uma Licenciatura na área da Educação da instituição de ensino superior no âmbito da qual foi desenvolvido o estudo e a segunda com seis estudantes de um Mestrado Integrado na área de Engenharia da mesma instituição.

Procedeu-se também à aplicação de um inquérito por questionário que incorporou um referencial próprio composto por 21 competências, cujo processo de construção assentou no recurso a informação proveniente de diversas fontes. O mesmo teve como público-alvo estudantes de Licenciatura, Mestrado Académico e Mestrado Integrado/Profissionalizante da instituição de ensino superior no âmbito da qual se desenvolveu o estudo, sendo a amostra produtora de dados de 124 inquiridos.

Resultados e conclusões

A análise dos resultados obtidos contribuiu para a perceção da importância de clarificar este conceito junto da comunidade estudantil, dado que os estudantes participantes das sessões de grupo focal, não só aludem a uma não exposição prévia a este conceito, como também apresentam entendimentos do mesmo que divergem daquilo que é referenciado na literatura relativa a esta temática. Inequivocamente os dados recolhidos demonstram a necessidade deste conceito ser abordado de um modo mais intenso e explícito no contexto universitário.

No que concerne às necessidades de desenvolvimento, emergiram como competências com maior necessidade de desenvolvimento as seguintes: Conhecimento do Mercado de Trabalho, Autoconfiança, Networking, Marketing Pessoal e Autoconhecimento.

No respeitante ao contributo do percurso académico no ensino superior para o desenvolvimento destas competências, os estudantes participantes das sessões de grupo focal, evidenciaram um contributo positivo deste mesmo percurso.

Referências bibliográficas

Ball, B. (1997). Career management competences: The individual perspective. *Career Development International*, 2(2), 74-79.

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44.

Defillippi, R., & Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307-324.

European Lifelong Guidance Policy Network (2013). *Desenvolvimento de políticas de orientação ao longo da vida: um kit de recursos europeu*. ELGPN.

Evans, C. (2008). Developing career management skills within the HE curriculum: A review and evaluation of different approaches. *International Journal of Management Education*, 6(3), 45-55.

Hustler, D., Ball, B., Carter, K., Halsall, R., Ward, R. & Watts, A.G. (1998). *Developing career management skills in higher education*. National Institute for Careers Education and Counselling.

Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management skills among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*, 21(3), 266-286.

Miller, S., & Liciardi, R. (2003). Tertiary student perceptions of the benefits of professional career management education: An exploratory study. *Career Development International*, 8(6), 309-315.

Passos, A. (2000). Gestão e desenvolvimento da carreira profissional. Em A. Caetano, & J. Vala (orgs.), *Gestão de recursos humanos* (pp. 423-441). Editora RH.

Identities profissionais e formação (Sessão A)

Identidade profissional e identidade pessoal dos/as professores/as surdos/as de LGP: em busca da cidadania

Carolina Alonso Morgado¹, Orquídea Coelho², Amélia Lopes³

Problematização e objetivos

O objetivo central desta dissertação, faz-se na compreensão da trajetória de construção identitária do/a professor/a surdo/a de LGP em consonância com a de ser surdo/a. Portanto, parte-se do conceito de identidade apresentado por Dubar (2007), sendo esta resultado do processo de socialização, assim, a identidade constrói-se a partir dos processos relacionais e biográficos. Logo, analisamos as narrativas de sete professores/as surdos/as de LGP – um/a de cada nível escolar, do/a educador/a de infância ao professor universitário. Neste sentido, abordamos questões sobre a identidade profissional do/a professor/a, os caminhos para legitimar a profissão de professor/a de língua gestual portuguesa e as suas conquistas pelos direitos a sua cidadania plena.

Contextualização teórica

Esta pesquisa embasa-se na visão socio antropológica da surdez, que advoga a pertença do Surdo a uma comunidade e cultura próprias (Skliar, 1997; Sacks, 2002; Coelho, 2010; Slomski, 2010) como usuário de uma língua visuo-espacial, com direito a uma educação bilingue significativa e eficaz. É neste contexto, em que as dinâmicas social, política e económica ultrapassam a dimensão territorial, que o debate em torno da escola e da afirmação da cultura surda faz-se necessária. Contudo, esta visão pós-moderna acerca da língua gestual e da educação dos surdos foi conquistada com muita luta pelos sujeitos surdos para que seus direitos fossem respeitados e, por isso, é necessário destacarmos, neste capítulo, um pouco da história da educação dos surdos. entendemos “(...) a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e populações.” (Karnopp, Klein & Lazzarin, 2011:18). Portanto, buscamos descentralizar a cultura universal e (re)conhecer a pluralidade de culturas que existem – e resistem – em grupos minoritários, neste caso, em prol de proporcionarmos a visibilidade da comunidade surda.

Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa e escolhemos como estratégia de investigação biográfico narrativa. Desta forma, fizemos entrevistas com sete professores/as de LGP e através das narrativas biográficas recolhemos os dados. Entende-se este método na perspectiva do Amado (2014) em que define a entrevista em educação como “(...) um dos mais poderosos meios para

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

³ Professora Catedrática, CIIE/FPCEUP

se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p.210). Assim, as sete narrativas surdas foram o fio condutor para alargarmos os debates relacionados à cidadania surda, às identidades do/a surdo/a e à do/a professor/a surdo/a de LGP, sobretudo, para abordarmos questões sobre a identidade profissional do/a professor/a de LGP, os caminhos para legitimar a profissão de professor/a de língua gestual portuguesa e as oportunidades que estes/as profissionais encontraram ao longo das suas vidas.

Resultados e conclusões

Portanto, esta pesquisa aponta a entrada destes/as surdos/as na comunidade surda, a partir do seu ingresso na escola para surdos/as, pois assim iniciam-se no processo de compreensão do modo de estar, pertencer, sentir e ser membro de uma comunidade, com características linguísticas e culturais específicas. Todos/as os/as surdos/as apresentam uma viragem na vida escolar a partir da sua entrada para escola de surdos/as, ou seja, explicam a melhora na sua qualidade de vida, na sua autoestima e na sua autonomia a partir do contacto surdo/a-surdo/a.

Referências bibliográficas

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coelho, Orquídea (2010). *Da lógica da justificação à lógica da descoberta*. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. In *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: maio/agosto, 197-221.

Dubar, Claude (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora

Karnopp, Lodenir Becker; Klein, Madalena; Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise (2011). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. Ulbra.

Sacks, Oliver (2002). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Editora Imago.

Skliar, Carlos (1997). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação.

Slomski, Vilma Geni (2010). *Educação bilíngue para surdos: Concepções e Implicações Práticas*. Curitiba: Juruá Editora.

Contactos: morgadocarol@hotmail.com; orquidea@fpce.up.pt

Construção de identidades profissionais de professores de Língua Portuguesa, em contexto formativo do PIBID

Dinara Soares Chacon Sales¹, Fatima Pereira²

Problematização e objetivos

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma investigação de mestrado, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2019, que teve como objetivo perceber como foram construídas as identidades profissionais de bolsistas egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais precisamente o subprojeto de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/Paraíba/Brasil. Nesse trabalho investigativo problematizamos o exercício da formação inicial e o papel da escola no processo de profissionalização do fazer docente, amparado principalmente na formação como algo comunitário, contextualizado e baseado nos pressupostos da justiça social. Além disso, refletimos sobre as atividades formativas dispostas pelo PIBID e os reflexos dessas atividades nas práticas profissionais escolares dos sujeitos da pesquisa.

Contextualização teórica

Os principais eixos que sustentaram essa investigação foram os aspectos teóricos disponibilizados pela Formação Inicial de Professores, quando tocamos na relação teoria e prática na formação inicial do profissional professor, sendo pautado por esse diálogo formativo contínuo, conforme propõem Korthagen, Loughran e Russell (2013). De modo mais específico, destacamos a Formação Inicial de Professores e a Justiça Social-Escolar a coadunar com Pereira (2015) e Pereira (2016), quando caracteriza a formação conduzida a partir de atividades que partem da realidade social e local do espaço de formação profissional, bem como da escola como agente ativo para o alcance da profissionalidade. Além disso, refletimos sobre a Formação Inicial de Professores sob a ótica formativa brasileira, a partir das formações propiciadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, tendo preconizado a contínua e efetiva inclusão da realidade escolar na formação inicial do profissional professor, como destaca Andre, Calil, Martins e Pereira (2017). Também dialogamos com os pressupostos teorizados pela literatura das Identidades Profissionais de modo mais efetivo, como afirma Dubar (1997), ao escrever sobre a identidade profissional de base. Partindo mais precisamente para as discussões referentes aos pactos incutidos na construção das identidades profissionais, tivemos que pensar sobre as transações biográficas e relacionais. Quando Lopes, Pereira, Ferreira, Silva & Sá (2007) apontam que a constituição das identidades profissionais são resultantes da história particular do sujeito, ou seja, das relações pessoais com a realidade ativa profissional, são dessas duas transações que os autores evidenciam. Para finalizar a amostragem do caminho teórico percorrido, destacamos a perspectiva ecológica que constitui a formação das identidades e crise das identidades docentes. Dubar

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

(2006) relata que a crise é um processo ligado à sociedade e às instituições, neste caso a profissão docente e a escola atravessam e dialogam com os quadros de crise sociais.

Metodologia

Como metodologia para o desenvolvimento da proposta, apoiamo-nos nos pressupostos da entrevista de natureza narrativa-biografica (Clandinin & Connelly, 2011), via *Skype*. Dentro dessa pesquisa, convidamos oitos sujeitos a participarem voluntariamente, isto é, oito professores de Língua Portuguesa que haviam sido bolsistas egressos e participado das atividades formativas do PIBID. Selecionamos professores com mais tempo em atividade docente e que estivessem, no momento da pesquisa, em atividade profissional. Após a escolha, realizamos as oito entrevistas, em que foram coletados material de áudio e vídeo. Essas entrevistas contaram com o aparato da tecnologia, uma vez que foram coletadas virtualmente, por meio da ferramenta de comunicação e de armazenamento *Skype*. As entrevistas tiveram duração de 48 a 75 minutos, da mais curta para a mais longa. E foram transcritas e analisadas a partir do esquema de categorias dispostos pela Análise de Conteúdo baseada no que dispõe Amado (2017).

Resultados e conclusões

Como resultado da investigação a serem apontadas temos marcas bastante significativas na formação profissional dos professores que tiveram as experiências formativas no PIBID Letras – Língua Portuguesa CFP/UFCG. Ao fim das análises dos dados possibilitados pela investigação, percebemos que as narrativas resultantes das entrevistas apontaram para um processo constitutivo de identidades profissionais com formação ampla, possibilitada pelo programa institucional. Essa formação pode ser entendida de modo mais expressivo em alguns campos. Dentre esses campos, podemos citar as influências de natureza mais prático-profissionais, como: o fazer profissional ligado à organização de atividades escolares, planos de aulas, projetos a serem desenvolvidos na escola e a relação de troca e convívio com outros profissionais professores; temos os de aspectos mais reflexivos, em que esses ex-bolsistas se reconheciam como professores reflexivos que buscavam pensar e (re)pensar a própria prática profissional, baseado na colaboração entre pares e a escola; outro ponto a que chegamos após o exercício de análise, foi a relevância da formação contextualizada disponibilizada pelo PIBID, ou seja, foram destacados pelos bolsistas aspectos relacionados à comunidade específica onde estava localizada às escolas destacando um dos pilares da justiça social-escolar que preconiza a formação de professores comunitários com o intuito de diminuir injustiças no espaço escolar.

Referências bibliográficas

Amado, João (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. Coordenador João Amado. In: *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 21-73). Coimbra:

Universidade de Coimbra.

André, Mali; Calil, Ana Maria Gimenes Corrêa; Martins, Francine de Paulo & Pereira, Marli Amélia Lucas (2017). O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(2), 505-52. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>

Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.

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: Afrontamento.

Gatti, Bernadete A.; André, Marli E. D. A.; Gimenes, Nelson A. S. & Ferragem, Lamuriete (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Korthagen, Fred; Loughran, John & Russell, Tom (2013). Formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: *Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes* (pp. 19-54). Porto: Livpsic.

Lopes, Amélia; Pereira, Fátima; Ferreira, Elizabeth; Silva, Manuel & Sá, Maria José (2007). *Fazer da formação um projecto. Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic.

Pereira, Fátima (2015). Tensões e desafios na formação inicial de professores: (pre)textos de investigação para refletir a mudança. In A. Lopes, F; Pereira, M. Freitas, & A. Freitas. *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 147-155). Porto: Mais Leituras.

Pereira, Fátima (2016). Formação de professores, trabalho docente e justiça(s) em educação: terceiro espaço e epistemologia de mediação. Texto base da lição síntese a apresentar para efeito de Provas de Agregação, ao abrigo do Decreto-lei n°239/2007 de 19 de junho. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.

Motivação Docente: interfaces, diálogos e possibilidades

Marcelo Guindani¹, Odilon Giovannini Júnior², Maristela Pedini³

Problematização e objetivos

As mudanças mobilizadas pelo avanço científico e tecnológico, refletidas nas relações sociais, políticas e econômicas, logo, na educação, pressupõem uma nova cultura de aprendizado que possibilite a construção do conhecimento de forma inovadora e significativa. Neste cenário, a pesquisa “Motivação Docente: interfaces, diálogos e possibilidades” propôs investigar de que forma a motivação docente pode contribuir para despertar o interesse do educando e mobilizar seu processo de aprendizagem de forma prazerosa, atendendo aos novos contextos em que está imerso e estabelecer relações entre a motivação docente e linguagem nesse processo partindo da questão “Qual a percepção dos estudantes em relação à motivação docente e a sua linguagem, enquanto condição mobilizadora para a aprendizagem em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental da Educação Básica?” Objetivou-se, ainda, a criação de um produto educacional com sugestões para a dinamização da mediação pedagógica, se constituindo em inspiração para professores da Educação Básica.

Contextualização teórica

A investigação descrita se debruça sobre uma temática complexa que evidencia a necessidade da ruptura paradigmática na relação de ensino e de aprendizagem, no sentido da superação da visão reducionista do processo de aprender, através da reestruturação das aulas tradicionais, geralmente pouco significativas e desinteressantes para os estudantes (FREIRE, 1994). Para tanto, os aportes teóricos que dialogam nesse estudo fundamentam-se nos estudos de Brophy (2001), Vygotsky (1997), Larrosa (2018), Tardif e Lessard (2005), Freire (1994), Pozo (2002), entre outros. Pensar a escola como um lugar de encontros, de possibilidades de experiência, de histórias, conforme afirma Larrosa (2002), é romper com alguns paradigmas, é repensar o currículo, o tempo de cada aluno até porque, para ser afetado pela experiência, o sujeito necessita estar aberto e disponível para recebê-la. Tardif (2002) discorre a respeito dos saberes docentes para a mediação pedagógica, defendendo que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (idem, p. 54), remetendo à formação continuada dos professores para dar conta de um ofício tão complexo. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2002) contribuem para o aprofundamento sobre a construção dos saberes docentes e atuação do professor como mediador do conhecimento. Pozo (2002) discorre sobre o papel da linguagem nesse processo remetendo à Vygotsky (1989), que assinala a linguagem como principal veículo de interação e influência de forma decisiva no desenvolvimento da mente, sendo essencial para o pensamento. Nesse contexto, todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, e outros) são

¹ Mestre no Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul – Brasil

² Professor, Universidade de Caxias do Sul – Brasil

³ Professora, Universidade de Caxias do Sul – Brasil

elaborados primeiramente em um contexto social, para depois serem internalizados a nível individual. Assim, não há aprendizado melhor do que o que confere a própria experiência e o julgamento crítico da mesma. Nesse viés, o trabalho com a linguagem tem como objetivo desenvolver as habilidades não apenas da fala mas, também, do ouvir, como condição de estabelecer a comunicação e a troca de informações com o outro e com o mundo, o que resultará na construção social pressuposto essencial na relação professor e educando para o estabelecimento de vínculos e da aprendizagem significativa.

Metodologia

A investigação inserida no paradigma naturalístico, de natureza aplicada e com teor qualitativo (MINAYO, 2009), descritiva quanto aos objetivos (GIL, 2008), na modalidade de pesquisa participante apoiou-se nos pressupostos teóricos de Thiollent (2011) e Schimidt, (2006). A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário estruturado; os dados coletados foram analisados a partir dos princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2013). As respostas dos educandos foram analisadas utilizando a técnica da Análise Textual Discursiva propiciando a emergência das seguintes categorias de análise: *Os saberes e fazeres docentes: movimentos que intensificam a mediação pedagógica em sala aula; Motivação docente; A comunicação em sala de aula: diálogo e aprendizagem e Vivências da relação professor e aluno*. As referidas categorias apontaram para a motivação docente como elemento fundamental na mobilização aprendizagens significativas, através da ressignificação da relação pedagógica em sala de aula, mediante a inovação das práticas docentes.

Resultados e conclusões

A análise dos dados coletados permitiu identificar as seguintes categorias emergentes: **(1) Os saberes e fazeres docentes: movimentos que intensificam a mediação pedagógica em sala aula:** essa categoria focaliza a atuação dos professores na prática de sua profissão em que desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano. Saberes esses que, segundo Tardif (2002), são elementos constitutivos da prática docente. **(2) Motivação docente e aprendizagem:** esta categoria destaca a ideia de que cabe ao docente uma reflexão acerca de sua prática pedagógica para um bom desempenho, sob a compreensão de que esta motivação auxilia na interação com os alunos mobilizando-os à aprendizagem (POZO, 2002). **(3) A comunicação em sala de aula – diálogo e aprendizagem:** categoria que focaliza o estudo de que as múltiplas formas de linguagem despertam o interesse dos estudantes e permitem a conexão com o docente construindo uma aula dinâmica, enquanto espaço de troca de saberes e produção de conhecimentos, de forma sociocultural Vygotsky (1997). **(4) Vivências da relação professor e aluno – sala de aula espaço para aprendizagens significativas:** compreende a análise das vozes dos educandos ao se expressarem sobre suas concepções sobre o espaço de sala de aula. As falas permitiram identificar que ambientes favoráveis ao aprendizado são envoltos da motivação do docente e de criatividade na mediação pedagógica, a partir do emprego das metodologias ativas para que os estudantes se envolvam

em aprendizagens que produzem sentido (MORAN, 2013), através de aulas dinâmicas que inspiram trocas de saberes, dinamizando os processos de ensino e de aprendizagem.

Referências bibliográficas

Brophy, J.E. (2001). Research on motivation and education: past, present and future. Em T. Urban (ed.). *Advances in Motivation and Achievement*. v. 11: Achievement Contexts.

Freire, P. (1994). *Educação E mudança*. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.

Larrosa, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª ed. São Paulo: Loyola.

Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28.ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2013). *Análise Textual Discursiva*, 2 ed. rev. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed.rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus.

Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Psicologia e Pedagogia).

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Contactos: guin.marcelo@gmail.com; ogiovannini@gmail.com; mpedrini@ucs.br

Formação e trajetórias de vida e de inserção profissional: estudo sobre egressos de cursos da área de Turismo e Hospitalidade em Salvador – Bahia

Silvana Figueiredo Souza Venancio Lopes Machado¹, Teresa Medina²

Problematização e objetivos

A presente investigação teve por objetivo conhecer e compreender as trajetórias de vida e os percursos de formação e de inserção profissional de egressos dos cursos de educação profissional, realizados em Salvador, no estado da Bahia, Brasil, na área de turismo e hospitalidade, nomeadamente dos concluintes dos cursos de garçom e cozinheiro do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dos anos de 2014 e 2016. Buscou-se constituir um breve perfil socioeconômico-profissional dos participantes da pesquisa, conhecer e compreender as possíveis motivações para inscrição e realização desses cursos, assim como as suas percepções sobre a referida instituição, os cursos e as práticas desenvolvidas, bem como sobre os efeitos que todo o processo pode ter significado na vida de cada um dos concluintes, tendo por questão “Em que dimensões contribuem os cursos de educação profissional na área de turismo e hospitalidade, em Salvador, para a vida desses egressos?”

Contextualização teórica

Finger (2008) afirma que, em perspectiva histórica, “a educação de adultos é um movimento nascido de uma ideia de mudança social” (p. 22), conquanto alerte que “hoje em dia não é certo que ela vise [a] essa mudança” (p. 26). Ressalta, ainda, o autor que a responsabilidade pela aceitação da educação de adultos na sociedade deveu-se primordialmente à UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, da sigla em inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, que a viu “como uma ideia de humanização da civilização” (p. 22), haja em vista ser apenas através da educação que se pode garantir a real democratização de uma sociedade e um posicionamento político apurado e crítico daqueles que nela convivam.

As decisões advindas da Conferência da UNESCO, realizada em Nairóbi, em 1976, trouxeram o entendimento de que o termo “educação de adultos” se refere ao conjunto de processos organizados de educação, sejam eles formais ou não. No que concerne à aprendizagem profissional de adultos, há a possibilidade do desenvolvimento de suas aptidões, do enriquecimento de seus conhecimentos, do aprimoramento de suas qualificações técnicas ou profissionais e da evolução das suas atitudes ou comportamentos. (Ireland & Spezia, 2014, p. 43).

¹ Mestre em Educação e Formação de Adultos

² Professora Auxiliar, CIIE/FPCEUP

Para Canário (1999), a educação de adultos é um campo complexo em expansão. Desenvolveu-se, como muitas outras iniciativas modernas, após a Revolução Francesa, marco político-econômico do mundo ocidental.

No Brasil, o campo de educação de adultos divide-se em educação de jovens e adultos (EJA), por um lado, e educação profissional, por outro, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96. Esta sinaliza que a primeira é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 2018), dissociando-a, portanto, da educação profissional e tecnológica, que abrange os demais casos, entre os quais a formação profissional inicial e continuada, a educação profissional técnica e de nível médio, e a tecnológica de graduação e de pós-graduação (embora existam cursos que integrem a educação básica com a educação profissional).

Metodologia

Considerando as características e os objetivos do trabalho, mostrou-se mais adequada a abordagem metodológica qualitativa, visto que se pretendeu analisar os percursos de vida de pessoas que frequentaram cursos de educação profissional, com o intuito de observar em que dimensão contribuíram os conhecimentos aprendidos para a sua formação técnica e pessoal. Nesse sentido, fez-se uso de narrativas biográficas, conduzidas a partir de entrevistas semiestruturadas, cujos resultados foram interpretados a partir da análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 12 egressos, dos cursos de Garçom e de Cozinheiro, sendo quatro mulheres e seis homens, jovens e adultos, que tiveram sua qualificação realizada nos anos de 2014 e 2016, com término em 2015 e 2017, respectivamente. A faixa etária desses egressos situava-se entre os 21 e os 39 anos de idade.

Resultados e conclusões

Foram consideradas algumas dimensões de análise. No que concerne às *motivações de egressos* foram identificadas diferentes motivações para que se matriculassem nos cursos de garçom e de cozinheiro. Dentre as citadas pelos entrevistados registraram-se o incentivo de familiares e de colegas, a necessidade de ordem emocional, a progressão funcional, a independência financeira ou apenas a de vivenciar a prática.

Quanto às *diferentes experiências profissionais* pôde-se levantar que, desde cedo, a maioria dos entrevistados já convivia, anteriormente aos cursos do Senac, com o mundo do trabalho, normalmente em atividades autônomas, algumas sem vínculo formal, quer na área da restauração, quer em outras esferas relacionadas a atendimento ao público.

Sobre a *percepção acerca do Senac e a valorização da formação* se evidenciou que, em linhas gerais, foi bastante positiva, cabendo à prática desenvolvida durante o curso o papel de destaque para a construção dessa imagem institucional.

Acerca da *influência do Senac no curso de vida dos egressos: a vida além dos cursos*, buscou-se desvendar, por vezes mesmo nas entrelinhas das narrativas, a dimensão dessas influências,

para além do trabalho e da inserção profissional. Os depoimentos permitiram evidenciar que o curso de suas vidas se alterou após a relação que estabeleceram com o Senac, com as pessoas, com cada um dos cursos. As mudanças sentidas relacionaram-se com a chamada visão de mundo, cujo foco se altera em muitos dos egressos e que remete para a influência que teria tido a educação profissional recebida para a mudança do curso de vida dos próprios egressos.

Referências bibliográficas

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Retirado em 05 de maio de 2019 de

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado em 05 de maio de 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de adultos: Mutações e convergências*. (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

Ireland, T.D; Spezia, C.H. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA*. Brasil: Ministério da Educação.

Contactos: silvanavenancio@gmail.com; tmedina@fpce.up.pt

Os enfermeiros e(m) contextos de trabalho e a transferibilidade de saberes da formação para a prática clínica.

Aldina Maria Ferreira da Silva Pereira¹, José Alberto Correia²

Problematização e objetivos

A pesquisa, no âmbito da Enfermagem, permitiu compreender que sentido os enfermeiros conferiram à formação que realizaram e como pensaram a transferência desses saberes para os contextos clínicos, pensada em termos do impacto na sua organização.

A transferência de saberes foi abordada enquanto dimensão intrínseca aos enfermeiros que lhes permite serem atores ímpares; detentores de habilidades/competências complexas, que conseguirão transferir recriando os seus saberes pela reflexão na e sobre a prática, possibilitando-lhes fazer face a desafios emergentes da sociedade, da própria profissão e de situações de exercício profissional.

O campo empírico teve por referência a enfermagem de saúde familiar, equacionando-se na análise e discussão de dados os efeitos produzidos em atores que foram sujeitos a uma formação específica nesse domínio, para se apreenderem tendências reveladas pelos sujeitos quer quanto ao real sentido daqueles efeitos, quer quanto às determinantes pessoais e organizacionais que são reconhecidas como interferindo na produção e transferência daqueles efeitos.

Contextualização teórica

A problematização envolveu três eixos:

1) Formação e(m) contexto de trabalho

Onde se discute como os atores se movem entre as esferas da formação e do trabalho, numa constante dinâmica relacional de um para o outro como se se tratasse de um vaivém. O contexto empírico para análise d(est)as dinâmicas de formação e processos de transferibilidade para a prática recaiu numa Formação Pós-Graduada em Enfermagem de Saúde Familiar, com estatuto de analisador para a pesquisa, possibilitando questionar práticas de enfermagem de cariz interventivo a nível educativo, social e comunitário naquilo que é a dimensão da transferibilidade de saberes.

2) Saberes e construção identitária em enfermagem

Os saberes da profissionalidade em enfermagem têm profunda relação com a sua dimensão histórica e prática; os saberes tácitos deram lugar aos formalizados, deslocando-se o foco de

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Emérito da Universidade do Porto

atenção e o objeto de intervenção. Paulatinamente, foram-se mobilizando saberes explicitando-os, agora no domínio da oralidade, ainda que intrínseca à profissão. A passagem à escrita surge num espaço próprio dos cuidados de saúde, possibilitando a troca de informação já num quadro interprofissional. Adquire-se autonomia com direito à prescrição, onde os saberes assumem linguagem pública, conducente à construção da sua própria legitimidade.

Os enfermeiros alteram desta forma a relação com os seus saberes, bem como com o poder que exercem entre os grupos profissionais e com os utentes. Constrói-se um corpo de conhecimentos nas várias áreas, alcançando visibilidade através da investigação, alavancando a afirmação e o reconhecimento social dos enfermeiros, reconstruindo papéis e reconfigurando a própria identidade profissional no campo sanitário.

3) Formação e mudança organizacional

A formação e a prática clínica, fundamentais na construção de saberes, carecem de atualização, sendo a pertinência da formação fulcral quando se reveste da capacidade de intervenção numa organização. A assunção de que os contextos de trabalho são simultaneamente contextos formativos, potenciadores da mobilização de saberes, apela ao questionamento do campo profissional, valorizando-se competências comunicacionais para daí emergirem novos sentidos. É a interpretação conjunta de sentidos, construída pelos e com os atores sociais, que potenciará mudanças efetivas, qualificantes, no seio das organizações pois as mudanças que se operam são simultaneamente individuais e coletivas.

Metodologia

O trabalho enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo evidenciando-nos o modo como a realidade social é interpretada, entendida, experienciada e produzida pelos próprios atores.

É na medida em que importa interpretar e compreender as lógicas que orientaram os percursos formativos dos enfermeiros através da formação que realizaram, bem como o sentido que lhes atribuem, que se considerou mais adequado situar este estudo num quadro integrador de duas metodologias, conciliando as abordagens quantitativa e qualitativa numa perspetiva interpretativa.

Assim, desenhou-se uma abordagem mista, capaz de permitir aceder às subjetividades dos atores, incorporando-se os dados qualitativos e quantitativos com igual estatuto na análise, fazendo uma triangulação destes, de modo a contribuir para a produção de resultados que visam uma interpretação mais holística e compreensiva face às questões da investigação.

Resultados e conclusões

Os resultados apontaram para o facto de que os enfermeiros mobilizam saberes com base em lógicas de ação (de cariz instrumental, cognitiva, comunicacional) conducentes a mudanças na saúde familiar; todavia, assumir mudanças individuais não basta, pois em causa estão mudanças mais profundas, deslocando a questão para o processo de qualificação coletiva.

Esta será assim, uma tarefa coletiva envolvida e (pre)ocupada com a implementação da saúde familiar, trabalhando com as famílias e não para elas, capaz de dar visibilidade à sua atuação, favorecendo a desejável mudança na saúde; é desta forma que se pensa que estes serão os contributos para a prática clínica em enfermagem.

Assume-se que este estudo veio permitir pôr em discussão pilares que são cruciais na profissão de enfermagem ao possibilitar reflexões profícuas em torno da prática profissional onde os saberes porque transferíveis são comunicacionais; deste ponto de vista, a partilha de saberes no seio da profissão adquire relevância se permitir a reconfiguração e recomposição destes mesmos saberes, emergindo novos modos de sentir, pensar, agir e estar no seio desta profissionalidade.

Do trabalho, globalmente resulta a convicção desta investigadora que o empenho (e não o desempenho) profissional do enfermeiro no ambiente organizacional, será o próprio motor para o desenvolvimento da organização, cabendo-lhe a ele mobilizar vontades e competências de outros profissionais. Na verdade, caberá aos atores sociais no ambiente organizacional onde se inscrevem, conduzir os seus pares, como que os contagiando, impelindo-os à mudança, agindo assim claramente de forma intencional.

Referências bibliográficas

Amado, João (2017). Manual de Investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amiguinho, Abílio (1992). A formação: conceções e práticas. In: Viver a Formação, Construir a Mudança. Lisboa: Educa e ICE. pp. 23-49.

Boterf, Guy Le (2003). Desenvolvendo a Competência dos Profissionais. Porto Alegre: Artmed.

Bourdieu, Pierre (2001). A Miséria do Mundo. Editora Vozes, 4ª edição.

Correia, José Alberto (1997). Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação. In Canário, Rui. (Org.), Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora.

Costa, Maria Arminda (1998). Enfermeiros: Dos Percursos de Formação à Produção dos Cuidados. Lisboa: Fim de século saúde.

Crozier, Michel (1981). Mudança Individual e Mudança Colectiva. In Vozes. Mudança Social e Psicologia Social. Lisboa: Livros Horizonte.

D'Espiney, Luísa (2010). Enfermeiros nas Comunidades: Produção de Cuidados e Reconstrução Identitária. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Lesne, Marcel (1984). Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Malgaive, Gérard (1995). Ensinar adultos: trabalho e pedagogia. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Finger, M. & Nóvoa, A. (orgs.), O método (auto)biográfico e a formação (pp. 107-131). Lisboa: Ministério da Saúde.

Pereira et al (2012). O clima de formação no ensino de Enfermagem: Contextos/Dimensões e Perspetiva. In Atas do Congresso Internacional de Supervisão em Enfermagem: Novas Perspetivas para a Mudança (pp.189-198). Universidade do Minho.

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

Vinck, Dominique. (2003). L'instrumentation du travail interdisciplinaire: cadrage des échanges et médiation par les objets intermédiaires. In Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Pays-de-la-Loire, 5, (1).

Contactos: aldina.pereiraepereira@gmail.com; correia@fpce.up.pt

O contributo de associações de apoio para o bem-estar das pessoas com VIH/SIDA – um estudo exploratório sobre estigma e invisibilidade

Cleudson Geovani da Silva¹, Sofia Castanheira Pais²

Problematização e objetivos

O VIH/Sida, desde sua descoberta, assombra o imaginário de muitos (Sontag, 2009). Durante os primeiros anos da epidemia, assistiu-se, a uma narrativa que associava a SIDA a uma doença de “homossexuais”, Daniel e Parker (2018), afirmam, aliás, que a discussão dessas ideias foi insuficientemente aprofundada, tanto por cientistas, quanto por profissionais de saúde.

O fato é que, por muito tempo, construiu-se uma imagem negativa relacionada a comportamentos não normativos. As pessoas com SiDA eram entendidas como degredadas, ou seja, aquelas que não se enquadravam nas regras da moral (Foucault,1998).

Admitindo que as associações de apoio a pessoas com VIH/Sida são contextos voltados, para a defesa dos direitos das pessoas com o diagnóstico, o estudo tem como objetivo compreender de que forma atuam, nomeadamente em articulação com escolas, para promover literacia em saúde, informação e, por conseguinte, propiciarem condições para uma discussão séria e alargada sobre mitos relacionados com a infeção.

52

Contextualização teórica

Apesar das constantes campanhas de conscientização, e lutas das associações para a diminuição do preconceito, na tentativa da promoção do bem-estar para as pessoas que vivem com VIH/Sida, ainda hoje nos deparamos com um cenário de discriminação e desvalorização. Goffman (1988), afirma que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Aliado ao estigma e estereótipos sofridos, a pessoa torna-se invisível, no intuito de se proteger e se resguardar, pois, carrega um peso moral muito grande.

A este respeito, em seu trabalho, Carapinheiro (1986), relata que, num determinado momento histórico, se surge uma doença que se apresenta misteriosa, cuja a origem seja obscura, e para qual ainda não estejam disponíveis terapêuticas eficazes, as mitologias sociais desenvolvem um trabalho ideológico, no qual são atribuídos significados que a individualizam e fornecem caracterização social. Os significados atribuídos ao VIH/Sida, permanecem, e levam a pessoa que vive com vírus, à invisibilidade e à redefinição de uma identidade que favoreça a aceitação social na sociedade. Nesta linha, formada por processos sociais, e uma vez cristalizada, a identidade é mantida, modificada, ou mesmo remodelada por relações de natureza social (Berger & Luckmann, 2003). Assim, a identidade social é simultaneamente

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, CIE/FPCEUP

inclusão, pois só fazem parte do grupo aqueles que são iguais sob determinada perspectiva (Berger & Luckmann, 2003).

Neste cenário de preconceito e reconstrução de identidade, é que surgem as associações de apoio a pessoas que vivem com o VIH/SIDA. Essas entidades possuem um papel fundamental para a promoção da qualidade de vida destas pessoas, e daqueles que vivem à sua volta. Andrade e Vaitsman (2002) afirmam que, para além dos objetivos específicos a que se propõem, esses grupos promovem uma oportunidade para a troca de conhecimento e cooperação entre seus participantes. Criando laços que para que essas pessoas se sintam fortalecidas, para além do todo conhecimento que proporcionam.

Metodologia

O estudo, eminentemente qualitativo, adotou como técnica preferencial de recolha de dados a entrevista a semi-estruturada que, para Terrasêca (1996), não limita as respostas, permitindo uma certa liberdade. Foram realizadas oito entrevistas, sendo três com líderes das associações de apoio, três com técnicos **destas** associações, uma com um profissional da saúde e uma com um profissional da educação. Como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo foi **adotada**, enfatizando-se a intenção compreensiva do próprio processo de análise (Minayo, 2012).

Assumiu-se, desde o início, um compromisso ético com os envolvidos, quer **na** recolha, quer na análise dos dados (Carta Ética, 2020). Segundo Piper & Simons (2005), as decisões éticas são o resultado de uma ponderação **infinita** de fatores nas complexas situações sociais e políticas específicas e, no caso específico deste trabalho, a natureza do tema reforçou a necessidade de um cuidado acrescido do ponto de vista ético.

Resultados e conclusões

Os resultados contribuíram para uma compreensão profundada das dificuldades e estratégias vividas pelas pessoas com VIH/Sida. Para além do impacto que a invisibilidade causa nas suas vidas, percebemos também a importância das associações no processo de reconstrução de suas identidades.

Foi possível também, refletir sobre as lacunas que os serviços de saúde possuem e da necessidade de reconfiguração para um melhor atendimento a essas pessoas. Mesmo com toda a preocupação com o bem-estar, na maioria das vezes, as instituições de saúde não conseguem alcançar a população que necessita de cuidados no que toca à adequação da mensagem sobre o vírus e as alterações de vida a que obriga.

Relativamente ao papel das escolas, observamos que a escola, ainda que aliada no combate ao preconceito e discriminação, possui, nesta altura, outras prioridades. As entrevistas realizadas mostram, na sua globalidade que, para que o trabalho da promoção de informação útil das escolas fosse eficaz, seria necessária uma reconfiguração no que se refere a ações voltadas para o VIH/SIDA.

Concluimos que as pessoas com VIH/Sida – que por anos se esconderam e ainda se escondem, como revelam os dados recolhidos –, procuram um lugar de fala e uma nova relação com a dimensão da invisibilidade. Mais, não tendo sido central do trabalho, as redes sociais de apoio parecem constituir ferramentas relevantes para que o direito a este lugar de fala se instale, contribuindo, igualmente, para uma corrente de solidariedade e de disseminação de Informação útil para pessoas com VIH/Sida e sociedade em geral.

Referências bibliográficas

Andrade, Gabriela & Vaitsman, Jeni. (2002). Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(4), 925-934. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000400023>

Berger, Peter L; Luckmann, Thomas (2003). *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.

Carapineiro, Graça (1986), *A Saúde no Contexto da Sociologia*. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 1,9-22.

Daniel, Richard. & Parker, Daniel. (2018). *AIDS, a terceira epidemia: ensaios e tentativas*. Rio de Janeiro: ABIA

Foucault, Michel (1998). *História da Sexualidade 2- O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: GRAAL.

Goffman, Erving. (1988). *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara Editora.

Minayo, Maria Cecília de Souza. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

Piper, Heather & Simons, Helen. (2005). Ethical Responsibility in Social Research. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 56-63). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Carta Ética. Instrumento de Regulação Ética Deontológica, 2020.

Sontag, Susan. (2009). *A Doença como Metáfora /A Sida e as Suas Metáforas*. Lisboa: Quetzal Editores.

Terrasêca, Manuela (1996). Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Contactos: ssilvasilva@hotmail.com; sofiapais@fpce.up.pt

O projeto educativo da Galeria da Biodiversidade e a inclusão da diversidade dos públicos

Sara Vasconcelos¹, Amélia Veiga²

Problematização e objetivos

Este resumo é baseado no estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, realizado na Galeria da Biodiversidade.

Partindo do caso particular da Galeria, procurei compreender e responder aos inúmeros questionamentos que emergiram da construção da problemática.

Os museus são alvo de uma crescente valorização no que diz respeito às suas potencialidades educativas. Mas, como é construído o conceito de educação na Galeria? Como são desenvolvidas as práticas que consubstanciam essa ideia?

Em prol da ideia da igualdade de acesso, assume-se que os museus são, ou deveriam ser, espaços inclusivos. Em que medida se pode considerar que a oferta da Galeria é inclusiva?

Os objetivos do trabalho realizado foram, então, identificar as ideias que constroem o conceito de educação e de serviço educativo, e refletir, por um lado, em que medida o projeto educativo da Galeria é inclusivo e, por outro lado, sobre a gestão da oferta das atividades da Galeria e da procura por parte das instituições escolares.

55

Contextualização teórica

A educação não-formal associa-se mais particularmente ao interesse das pessoas e pode ser lembrada pela “flexibilidade de horários, programas e locais, (...) em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares” (Canário, 2000: 80). Com base nesta ideia, “os museus e centros de ciências são espaços educativos não formais” (Bortoletto, 2013: 1).

Os museus devem desempenhar uma missão educativa, e é por este motivo que “em muitos (...) tem vindo a criar-se um novo departamento ou secção (...) dedicado à educação” (Mendes, 1999: 684): Serviço Educativo. “A estruturação de Serviços Educativos nos museus portugueses é um campo recente e frágil” (Almeida, 2003: 91-92). Apesar disso, os serviços educativos “como estratégias fundamentais têm vindo a [adoptar] as seguintes: tentativas para «atingir» toda a população (...) orientação e adequação das actividades oferecidas pelos museus aos potenciais visitantes, através do estudo dos interesses, das motivações e das impressões destes” (Mendes, 1999: 680).

Portanto, “as políticas de educação dos museus não se direccionam apenas para públicos esclarecidos ou grupos escolares, mas, alargam-se a novos públicos, como as famílias, a terceira idade, os deficientes, os estrangeiros, os grupos marginalizados, entre outros” (Barros, 2008: 48). Resumindo, “os museus têm que se tornar espaços de todos e para todos”

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, CIIE/FPCEUP

(Barros, 2008: 144). No entanto, ainda hoje está muito presente a ideia de que “o público dos museus é um grupo mais restrito de indivíduos, que mantém uma relação de afinidade cultural com os museus” (Almeida, 2003: 111).

Aliás, “o público escolar (...) é considerado prioritário junto às exposições (...) e oficinas práticas” (Cury, 2001: 65). Este centralismo pode ter consequências, pois ao “tentarem se adequar às demandas escolares, correm o risco de perderem seu caráter museológico e se estabelecerem como prolongamentos da escola” (Bortoletto, 2013: 5). Por outro lado, “ao ir ao museu, a escola proporciona aos seus alunos o contacto com objectos e a vivência de experiências que, em geral, não fazem parte do universo da escola” (Chagas, 1993: 11). Portanto, com esta visão, “a demanda estabelecida pela escola foca na ideia de os centros e museus serem (...) um suplemento ou complemento da escola” (Bortoletto, 2013: 5).

Metodologia

Foi partindo dos objetivos do estágio que se desenvolveu o enquadramento teórico-metodológico que suportou a investigação e a intervenção no contexto da Galeria.

O objetivo era compreender a Galeria através das ideias, significações e práticas das pessoas e esse conhecimento da Galeria e a sua compreensão dependeu, especificamente, da análise do seu contexto, através dos discursos que constroem essa realidade.

Portanto, para o estudo de caso da Galeria, o dispositivo teórico-metodológico da análise do discurso foi mobilizado, pois era o mais pertinente, tendo em consideração a luta discursiva em torno dos conceitos de educação e de serviço educativo e a identificação das articulações que lhes dão corpo.

A recolha de documentos, a realização de entrevistas a atores-chave e as notas de terreno (consequentes da observação participante) são o principal corpus da pesquisa e dão, portanto, sentido à perspectiva teórico-metodológica escolhida.

Resultados e conclusões

Na Galeria, o discurso de e sobre educação é híbrido. O conceito de educação não está fixado na perspectiva dos/as colaboradores/as, adquirindo diferentes sentidos com ênfase na educação (não-formal), diversidade e inclusão; na educação, cultura e conhecimento científico; e na educação e experiências. Foi possível perceber que a ideia de serviço educativo, sendo articulada com a escolarização, a inclusão e diversidade, as atividades educativas e a mediação, reflete-se nas práticas dos/as colaboradores/as da Galeria.

Sobre o projeto educativo da Galeria, há aspetos considerados como facilitadores da inclusão e outros que são, claramente, motivos de exclusão. Quanto aos aspetos facilitadores, o conceito de museologia total e a adaptação aos vários públicos emergem de uma forma mais evidente. Relativamente aos fatores de exclusão, a aparência do edifício, o local onde se situa e a mobilidade dentro do mesmo são algumas barreiras apontadas. Também a linguagem, o

elevado nível de cientificidade, a comunicação elitista e a necessidade de informação mais apelativa e adaptada à diversidade de públicos são apontados como fatores de exclusão.

As práticas desenvolvidas na Galeria, congruente com a perspetiva dos/as colaboradores/as, estão mais direcionadas para o público escolar. Relativamente ao cumprimento do objetivo específico sobre a gestão da oferta das atividades da Galeria e da procura por parte das instituições escolares, concluo que as visitas guiadas são marcadas pela escolarização, por parte dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Pelo contrário, os guias e as vigilantes assumem uma postura de complementaridade em relação ao papel das atividades da Galeria na educação formal, não transmitindo apenas informação e tendo em conta as possibilidades de abordar os conteúdos e a flexibilidade.

Referências bibliográficas

Almeida, Maria Lisete (2003). Uma relação prazenteira com o aprender: os serviços educativos de Museus, a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Barros, Ana Bárbara (2008). De Corpo e Alma: Narrativas Dos Profissionais De Educação Em Museus Da Cidade Do Porto. Tese de Mestrado do Curso Integrado de Estudos Pós-graduados em Museologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Bortoletto, Luciana (2013). Museus e centros de ciências como espaços educativos não formais. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC (pp. 1-8). Águas de Lindóia São Paulo.

Canário, Rui (2000). Educação de Adultos: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.

Chagas, Isabel (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.

Cury, Marília Xavier (2001/2002). Estudo sobre centros e museus de ciências: Subsídios para uma política de apoio. In *Museu da Vida, Cadernos do Museu da Vida: O formal e o não formal na dimensão educativa do museu* (pp. 60-69). Rio de Janeiro: Museu da Vida.

Mendes, José Amado (1999). O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais. *Didaskalia*, XXIX, 667-692.

A distopia *Os Jogos da Fome*: uma abordagem feminista à agência de Katniss Everdeen e as potencialidades da Literatura para Jovens Adultos na Educação

Ana Filipa Beires Pinto¹, Maria José Magalhães², Adriana Bebiano³

Problematização e objetivos

A literatura para jovens adultos (LJA) não é recente, mas tem evoluído e tem sido alvo de maior atenção crítica, graças à sua crescente popularidade (Cart, 2011). Dentro do género, as mais recentes e melhor sucedidas passagens de livro a filme ou série têm raparigas como protagonistas, por isso objetivo deste estudo é fazer uma abordagem feminista à distopia *Os Jogos da Fome*, de Suzanne Collins (2009), procurando o seu potencial emancipatório (e utópico). O enfoque é a análise da agência da protagonista, num quadro de reconfiguração do binómio feminino/masculino, assim como fazer uma reflexão das potencialidades que a análise da LJA poderá trazer para a educação, alicerçadas numa perspectiva de género e num feminismo interseccional. O argumento tem como eixos estruturantes as categorias “género” e “classe”, incluindo ainda, de forma periférica, “cor/etnia” e “orientação sexual”.

Contextualização teórica

Este trabalho mobiliza conteúdos sobre o feminismo interseccional, na medida em que o seu espectro alargado de análise ajuda-nos a perceber “como as várias categorias (social e culturalmente construídas) interagem a múltiplos níveis para se manifestarem em termos de desigualdade social” (Nogueira, 2011: 70).

Adicionalmente, os conceitos de estereótipos de género (Amâncio, 1994), de masculinidade hegemónica e de feminilidade enfatizada (Connell, 1987) são úteis para analisar as/os personagens na sua construção, caracterização, história e motivações.

Algumas das perspetivas aqui mobilizadas para o conceito central do trabalho, a agência, ajudam-nos a entender que ela nem sempre é uma manifestação pública de resistência, que silêncios e introspeção são importantes, e que não somos seres passivos e com um caminho traçado, predeterminado pela biologia ou pelo social, ainda que a nossa posição possa ser de marginalidade, exclusão ou submissão (Magalhães, 2003). A protagonista da obra distópica vive numa situação limite, inferindo-se que não tem agência. No entanto, através da narrativa escrita na primeira pessoa, temos acesso aos seus pensamentos e, por isso, conhecemos os seus conflitos internos, as suas estratégias de ação, ou o que a move (agência).

Finalmente, existem estudos que apontam para os benefícios da utilização das distopias e da LJA na educação. Scholes e Ostenson (2013), referem que os cenários, os temas e as/os personagens nestas obras são relevantes para as transformações psicológicas e intelectuais que ocorrem durante a adolescência. Outro estudo (Hays, 2016) indica que a LJA facilita a

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, FPCEUP

³ Professora Auxiliar com Agregação, FLUC

identificação com os/as protagonistas, o encorajamento para a leitura e a abordagem pedagógica e crítica de assuntos sensíveis e importantes. Alguns/as autoras/es notam a utilidade da LJA para o questionamento de estereótipos sobre pessoas LGBTI (Agiro, Quiblat, Preston & Sanford, 2015), atentar para a pouca diversidade racial/étnica existente nos textos (Schieble, 2012) e desconstruir a romantização das relações de intimidade tóxicas (Storer & Strohl, 2017). Sabe-se também que é através da literatura que as raparigas têm uma educação para a feminilidade e para a resistência à reprodução dos estereótipos.

Metodologia

Esta investigação qualitativa é apoiada no paradigma Pós-Moderno/Pós-Estruturalista (Amado, 2014; Weedon, 1987), e tem como metodologia a Crítica Literária Feminista (CLF) (Dobie, 2012; Showalter, 1984).

Os contributos de Ann Dobie (2012) foram cruciais para este trabalho e a autora faz a divisão entre dois momentos na escrita da CLF: uma fase de pré-leitura, na qual se procura a resposta a um conjunto alargado de questões iniciais. Estas respostas irão ajudar a afunilar a análise para uma de três abordagens, na qual a selecionada foi Estudos sobre o Poder. Nela, um subgrupo de questões coloca a tónica na análise das relações de poder entre homens e mulheres, de grupos mais ou menos marginalizados, e no papel da literatura enquanto ferramenta de resistência social, contribuindo para a luta pela consciencialização das pessoas em relação às opressões a que estão sujeitas (idem).

Resultados e conclusões

A análise e a crítica literária apontam para uma superação das questões de género na obra: as emoções, o ter força e competências, a liderança, influência social e política não é uma questão de género, mas são questões de oportunidade, de classe social, e de personalidade. A orientação sexual (as não-normativas) e a cor/etnia (e demais implicações) são aspectos omissos no livro. Na obra, a classe é a principal matriz de opressão: apesar de todas as dificuldades enfrentadas, aquela que mais frequentemente é relatada é a consciência de classe e o contraste entre as condições de vida das pessoas mais ricas e das mais pobres.

Em termos de agência da protagonista, pode concluir-se que Katniss é uma personagem complexa, ela evolui, questiona-se e deixa de se preocupar apenas com a sua realidade imediata (pobreza, sobrevivência), especialmente quando confrontada com a vida das pessoas de classe social elevada e com a injustiça. Como todas as pessoas, Katniss é um misto de características da feminilidade e da masculinidade, tendendo mais para esta última, dadas as suas figuras de referência.

Enquanto produção cultural, a literatura é um espelho dos nossos modos de vida e desempenha um papel importante na educação de crianças e jovens e na sua integração na sociedade, através da aprendizagem e da toma da consciência das relações sociais de

género. E é aqui que uma intervenção educativa que tenha por base a perspectiva de género, alicerçada por um Feminismo Interseccional e diverso, pode fazer toda a diferença.

Referências bibliográficas

Agiro, Christa Preston; Quiblat, Christine; Preston, Claire; Sanford, Kineta (2015). Critical readings of young adult literature about LGBTQ youth. *Ohio Journal of English Language Arts*, 55(1), 23-30.

Cart, Michael (2011). *Young adult literature: from romance to realism*. Chicago: American Library Association Editions.

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Collins, Suzanne (2008). *Os jogos da fome*. Lisboa: Editorial Presença.

Connell, R. W. (1987). *Gender & power: society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.

Dobie, Ann B. (2012). *Theory into practice: An introduction to literary criticism*. Boston: Wadsworth Publishing.

Hays, Alice (2016). Using young adult (YA) literature in a classroom: how does YA literature impact writing literacies? *Study and Scrutiny: Research in Young Adult Literature*, 2(1), 53-86.

Magalhães, Maria José (2002). Em torno da definição do conceito de agência feminista. *Ex aequo*, 7, 189-198

Nogueira, Conceição (2011). Introdução à teoria da interseccionalidade nos estudos de género. In Sofia Neves (Ed.), *Género e Ciências Sociais* (pp. 67-78). Maia: Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Schieble, Melissa (2012). Critical conversations on whiteness with young adult literature. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*, 56(3), 212-221.

Scholes, Justin & Ostenson, Jon (2013). Understanding the appeal of dystopian young adult fiction. *The ALAN Review*, 40(2), pp. 11-20.

Showalter, Elaine (1984). Women's time, women's space: writing the history of feminist criticism. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 3(1/2), pp. 29-43.

Storer, Heather & Strohl, Katyayani R. (2017). A primer for preventing teen dating violence? The representations of teens dating violence in young adult literature and its implications for prevention. *Violence Against Women*, 23(14), 1730-1751.

Weedon, Chris (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell Publishers.

Contactos: ana.beires@gmail.com; adrianabebiano@gmail.com

Sessão paralela 2

Ensino superior, governança e inclusão (Sessão B)

A cosmovisão de estudantes participantes numa pesquisa em universidades públicas portuguesas

Rubia Fonseca¹, Armando Loureiro²

Problematização e objetivos

Tendo em vista que o aluno é o objeto de estudo da educação e dos professores, é, portanto, de extrema importância saber quem são os alunos em sala de aula, para que o ensino seja de certa forma adaptado para alcançá-los em sua linguagem e na necessidade de desenvolver as competências necessárias. Considerando a problematização, pergunta de partida deste estudo: Qual a visão de mundo (cosmovisão) dos estudantes participantes no estudo, de universidades públicas portuguesas? Objetivos:

- Identificar a cosmovisão dos estudantes participantes no estudo de universidades públicas portuguesas.
- Caracterizar o perfil de cosmovisão dos universitários participantes no estudo.
- Identificar a principal tendência de cosmovisão entre os universitários participantes no estudo, argumentação dos estudantes sobre a sua posição relativamente à cosmovisão e as principais dúvidas relativas a esta dimensão.

62

Contextualização teórica

Como estabelece a UNESCO (2002), “os alunos não são o objecto da educação, mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (pg.10) Não obstante, o Projecto Regional da UNESCO sustenta que “persiste uma cultura muito instalada que considera os alunos como meros receptores e reprodutores de informação e não como sujeitos activos na construção de conhecimentos” (pg. 10). Como é descrito claramente sobre a importância de se estudar este perfil do aluno “A educação – afirma a UNESCO- deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas da sua aprendizagem e não como receptores do ensino” (pg. 15). Dada esta declaração pode-se ver a importância de um estudo que contribua para a identificação do perfil do aluno, bem como sua relação com uma educação que seja plena para um real aprendizado, descrita neste caso como a formação integral.

¹ Mestre e Doutora em Ciências da Educação, UTAD

² Professor Auxiliar, UTAD e CIIE

As exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua (Jenschke, 2003; Soares, 2000), somadas à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (Ministério da Educação, 2007) têm estimulado o ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Como consequência disso, constata-se a heterogeneidade dos estudantes universitários em termos de idade, classe social e procedência geográfica (Macedo, Trevisan, Trevisan, & Macedo, 2005; M. S. A. Soares, 2002; Zago, 2006). Ao mesmo tempo em que se observa a ampliação do sistema de educação superior, verifica-se a necessidade de apoio e orientação aos universitários no decorrer de seus anos de formação a fim de facilitar sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (Almeida & Soares, 2004). Por toda esta heterogeneidade é necessária conhecer e identificar quem são os estudantes que a universidade recebe, bem como suas expectativas e ao mesmo tempo qual o perfil que a própria universidade se propõe a formar.

Metodologia

Utilizou-se abordagem qualitativa estudo Transversal, com recurso a entrevistas, e análise de conteúdo com recurso a nuvem de palavras. Amostra de um aluno, de 10 das 13 universidades públicas portuguesas.

Resultados e conclusões

Pudemos identificar a argumentação dos estudantes sobre a sua posição relativamente à cosmovisão em relação a origem do homem, divide-se entre Evolução e Deus.

Sobre a visão de futuro, para onde vamos? identificamos em maioria uma visão não muito otimista mais de fim absoluto (extinção), caos e destruição.

Sobre o propósito da existência uma visão bem diversificada, em maioria não sei, dos que andam a procura do seu propósito para esta vida e os que pensam em se desenvolver, se divertir e ajudar os outros.

Pudemos ter uma mínima noção da visão dos alunos entrevistados participantes neste estudo, de norte a sul do país em relação a sua posição diante das chamadas 3 perguntas universais, da qual todos procuramos uma resposta e todos independente de ser certa ou errada devemos ter nossa posição e convicção.

Nota-se, portanto, a necessidade e relevância de uma abertura para que as universidades possam propor um espaço, disciplinas transversais, desenvolvendo os valores, em respeito ao ser holístico que é o estudante, oferecendo também uma educação que seja harmônica, com visão para o crescimento físico, emocional, espiritual e ajudando os estudantes a ter convicção de suas crenças ou até mesmo saberem no que acreditam, portanto, é importante um currículo que não seja somente intelectual.

Referências bibliográficas

Almeida, L. S., Freitas, A. C., & Soares, A. P. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11, 169-182.

Jenschke, B. (2003). A cooperação internacional: Desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4, 35-55.

Macedo, A. R., Trevisan, L. M. V., Trevisan, P., & Macedo, C. S. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, 13, 127-148.

Ministério da Educação. (2007). O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

Soares, D. H. P. (2000). As diferentes abordagens em orientação profissional. In M. D. Lisboa & D. H. P. Soares (Eds.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (pp. 24-47). São Paulo: Summus.

Soares, M. S. A. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, 23(81), 143-160.

UNESCO: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional, La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 2002.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-360. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>

Desafios à Inclusão dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no contexto do Ensino Superior

Lillian Nobre Gois Pinheiro¹, Preciosa Fernandes²

Problematização e objetivos

A problemática da educação inclusiva no Ensino Superior (ES) em Portugal tem vindo a constituir um quadro de reivindicação emergente caracterizado pela crescente presença de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Apesar de o número de estudantes ter vindo a aumentar, os estudos apontam para a não existência de condições de inclusão (Martins, Borges, & Gonçalves, 2018; Pires, 2016), requerendo, assim, maior atenção ao nível das políticas das IES.

Neste âmbito, constituíram objetivos da pesquisa:

- Caraterizar políticas de acesso ao ES e de promoção da inclusão de estudantes com NEE na IES;
- Identificar o ponto de vista de gestores e estudantes relativamente a políticas e práticas de inclusão de estudantes com NEE;
- Identificar fatores que facilitam/obstaculizam a inclusão de estudantes com NEE no ES;
- Compreender sentidos atribuídos por estudantes com NEE relativamente ao seu acesso ao ES e à inclusão nas dinâmicas institucionais e académicas;

65

Contextualização teórica

A educação inclusiva passou a vigorar como um paradigma educacional a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconizando princípios orientadores para a concretização de uma educação mais democrática, em que todos os alunos, principalmente os com Necessidades Educativas Especiais (NEE), se sentissem incluídos no ensino escolar. Desde então, o conceito tem vindo a ampliar-se de sentido reportando-se, na atualidade, ao exercício da cidadania e participação ativa de todos os que estão na escola (Freire, 2008; Sanches & Teodoro, 2006). A inclusão pressupõe o reconhecimento da diferença como uma oportunidade de vivências mais humanizadas e a possibilidade de se celebrar a diversidade (Marques & Marques, 2006).

Em Portugal, estudos referem dificuldades relacionadas com as respostas educativas aos estudantes com NEE no ES devido a falta de informações nacionais e locais mais específicas sobre esse público estudantil (Ferreira, Fonseca, Santos, & Ambrósio, 2018; Pires, 2016).

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

Outros estudos têm também evidenciado serem muitos os desafios enfrentados pelos estudantes com NEE no ES português (Martins, Borges, & Gonçalves, 2018; Pires, 2016, 2018; Silva, 2017): desde o acesso ao ingresso; às condições físicas e arquitetónicas; às (in)adaptações curriculares, de avaliações e pedagógicas.

De um outro ângulo de leitura, estudos mostram também que um outro desafio pode estar relacionado com as conceções dos docentes sobre a inclusão, o que destaca a importância do fomento à realização de estudos nessa área com a finalidade de contribuir para a tomada de consciência sobre essa problemática (Borges, Martins, Lucio-Villegas, & Gonçalves, 2017), bem como a importância de se promover a formação contínua de professores do ES (Calheiros & Fumes, 2016).

Metodologia

A investigação desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa, orientada pelo paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2017), que permite ao investigador compreender os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos na sua relação com os contextos. Elegemos, por isso, como estratégia de investigação o estudo de caso (Stake, 1995). Este foi realizado numa Instituição de Ensino Superior (IES) da região norte de Portugal.

As técnicas de recolha de dados foram: análise documental (documentos internos à IES) (Severino, 2007) e entrevistas semiestruturadas (Ribeiro, 2018) realizadas a docentes, técnicos administrativos e discentes, com responsabilidades na gestão da Universidade (5 entrevistados), bem como, a estudantes com NEE, que se encontravam a frequentar a licenciatura (3 entrevistados), no ano letivo de 2018/2019. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994), como técnica de análise dos dados recolhidos. Foram considerados todos os cuidados éticos, nomeadamente o consentimento informado e a confidencialidade e anonimato dos dados.

Resultados e conclusões

Dos desafios à inclusão dos estudantes com NEE destacam-se alguns aspetos que passamos a apresentar. Para os gestores, o Estatuto dos estudantes com NEE (ENEE), está consolidado na instituição, contudo, para os estudantes, os direitos não são ainda totalmente respeitados por muitos professores. O Gabinete de apoio aos estudantes com NEE é reconhecido por professores e estudantes no processo de acolhimento acompanhamento e inclusão desses estudantes. Reconhece-se, no entanto que os recursos humanos e materiais são limitados. É reconhecida, por alguns gestores, a importância de uma reforma curricular no modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e com UC que contribuam para o debate sobre a inclusão e a diversidade. É também destacada a importância do empenho dos professores ao quanto às questões da inclusão dos estudantes com NEE, considerando a sua sobrecarga de trabalho. Para os gestores, a falta de informação sistematizada sobre o percurso académico dos estudantes com NEE e o sucesso, considerado um número mínimo na IES, prejudica a consecução de ações prioritárias à inclusão. As vivências académicas dos estudantes com NEE

são marcadas pelo sentimento de (ex)inclusão. Neste processo, destacam a importância do trabalho voluntário. De entre os obstáculos e facilitadores são enunciadas as atitudes de (ex)inclusão dos atores académicos quer por (des)conhecimento, quer por (in)sensibilidade. Há ainda muito caminho a percorrer para que todos os estudantes com NEE se sintam verdadeiramente incluídos.

Referências bibliográficas

Amado, João. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª ed.): Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari Knopp. (1994). Investigação qualitativa em educação: Porto Editora.

Borges, Maria Leonor, Martins, Maria Helena, Lucio-Villegas, Emilio, & Gonçalves, Teresa. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de educação*, 30(2), 7-31.

Calheiros, David dos Santos, & Fumes, Neiza de Lourdes Frederico (2016). Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 25(46).

Ferreira, Joana, Fonseca, Henrique, Santos, Lucília, & Ambrósio, Susana. (2018). Boas práticas de ensino e de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Aveiro. *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*, 59.

Freire, Sofia. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.

Marques, Luciana Pacheco, & Marques, Carlos Alberto. (2006). Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. *29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*.

Martins, Maria Helena, Borges, Maria Leonor, & Gonçalves, Teresa (2018). Desafios da Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: para onde vamos? *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*, 145.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha

Pires, Lília Aguardenteiro. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: respostas institucionais. *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*, 64.

Pires, Lília Aguardenteiro. (2018). O Processo de Inclusão no Ensino Superior nos últimos 30 anos. Paper presented at the Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior Assembléia da República, Lisboa, Portugal.

Ribeiro, Gabriel Mithá. (2018). Novo Manual de Investigação (Contraponto Ed.). Lisboa, Portugal.

Sanches, Isabel, Teodoro, António. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação (8), 63-83.

Severino, António Joaquim. (2007). Metodologia do Trabalho Científico (23ª ed.): Cortez Editora.

Silva, Ana Cristina Vasconcelos A. (2017). Educação Inclusiva no Ensino Superior: perceções dos docentes e dos estudantes com necessidades educativas especiais. Universidade do Porto.

Stake, Robert E. (1995). Investigación con estudio de casos (1998 ed.). Madrid, Espanha: Morata.

Contacto: lillian_nobre@hotmail.com; preciosa@fpce.up.pt

O Estudante Surdo com Baixa Visão no Ensino Superior: um estudo de caso

Ana Catarina Freitas de Oliveira¹, Orquídea Coelho², António Rebelo³

Problematização e objetivos

A surdocegueira é uma deficiência caracterizada pela combinação da privação das capacidades auditiva e visual num indivíduo e, apesar da escassez de dados no que concerne a números exatos, considera-se que esta afeta milhares de pessoas em todo o mundo, que apresentam dificuldades de comunicação, orientação e mobilidade, acesso à informação e, conseqüentemente, dificuldades de interação com o mundo.

Uma vez que esta é uma deficiência pouco conhecida, os objetivos desta investigação no âmbito das Ciências da Educação, visaram em compreender:

- Como se integra e inclui um estudante surdo com baixa visão no Ensino Superior;
- Quais as suas principais dificuldades e de que modo ultrapassa as barreiras sentidas;
- Como se sentiu quando lhe foi diagnosticado a Síndrome de Usher e como vive com esta fragilidade em todas as dimensões da sua vida.

Contextualização teórica

A surdocegueira é uma deficiência única pois apesar de se caracterizar pela combinação da privação da capacidade auditiva e visual, cada pessoa deve ser encarada pelo conjunto das suas próprias características.

Foi apenas nos anos 90 que a Deafblind International (DBI) definiu o termo surdocegueira como “uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única.” (Associação Deaf Blind International (1885) *cit in* Almeida, 2015:168).

Devido às exigências do mundo que nos rodeia, as pessoas surdocegas necessitam de se adaptar, apesar de que essa adaptação deveria ser mútua, ou seja, a sociedade também deveria adaptar-se às pessoas surdocegas. O facto de essa adaptação ser somente da responsabilidade das pessoas surdocegas, é considerado um problema, uma vez que essa adaptação deveria ser, idealmente, imediata no que consiste ao ambiente social, mas “o sistema neuro-biológico parece não se adaptar” (Rebelo, 2014:219). Clarificando, importa referir que as pessoas surdocegas não estabelecem uma ordem hierárquica perante as situações, o que, por sua vez, se reflete na forma como se comportam socialmente, levando a comportamentos inapropriados e, na maioria das vezes, incompreendidos pela sociedade.

“Às vezes as exigências do ‘ouvir e ver’ que o mundo coloca a cada momento a uma pessoa com surdocegueira são muito grandes. As pessoas vêm e vão, tocam,

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Associada, CIIE/FPCEUP

³ Casa Pia de Lisboa

cheiram, falam, gritam, pedem, solicitam, empurram e puxam, tudo em questão de segundos, tempo demasiado rápido para quem é surdocego.” (*ibidem*)

No caso da surdocegueira adquirida, esta pode ser causada por síndromes genéticas como é o caso da Síndrome de Usher, que é a mais comum, e que se caracteriza pela cegueira noturna e pela perda de visão periférica, a visão passa a ser central e em túnel sendo que esta última raramente é atingida numa fase inicial e, normalmente, é a última a ser perdida. A surdocegueira afeta milhares de pessoas em todo o mundo, que apresentam dificuldades de comunicação, orientação e mobilidade, acesso à informação e, conseqüentemente, dificuldades de interação com o mundo que as rodeia.

Metodologia

Numa perspetiva metodológica, e tendo em consideração que a investigação se focou num caso específico para serem estudadas as dimensões educativa, familiar e social deste estudante surdo com baixa visão, foi definido o estudo de caso como método desta investigação, recorrendo à entrevista enquanto técnica, sendo que foram entrevistadas nove pessoas – o próprio estudante, três docentes universitários com influência no percurso académico do estudante surdo com baixavisão, a intérprete de língua gestual que trabalha com este estudante desde que ele ingressou no Ensino Superior, a mãe, uma colega de turma, uma colega surda e o professor de natação do jovem.

Resultados e conclusões

Os resultados apontam que, apesar do choque inicial que o jovem surdo com baixa visão teve aquando da descoberta da Síndrome de Usher, o próprio demonstrou uma mudança de pensamento ao aceitar e demonstrar interesse e vontade de lutar pelo seu futuro e, apesar de todas as dificuldades, quando ingressou no Ensino Superior, o certo é que devido à cooperação de todos os intervenientes, foi possível reunir estratégias facilitadoras para que o estudante se sentisse preparado para frequentar o contexto universitário, com vista a alcançar o sucesso académico pretendido, ainda que houvesse um longo caminho a percorrer no que respeita à integração e inclusão plena de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior.

Referências bibliográficas

Almeida, Wolney (2015). A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. In Almeida, Wolney (Org.), Educação de surdos: Formação, estratégias e prática docente (163-189). Ilhéus – Bahia: EDITUS.

Rebelo, António (2014). O desenvolvimento cognitivo e tomada de decisão das pessoas surdocegas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, Lisboa, 5 (1), 211-221.

Contactos: ana_oliveira_17@hotmail.com; orquidea@fpce.up.pt; rebelo.a@mail.telepac.pt

Efeitos da mobilidade de crédito: Percursos e interação académica e sociocultural de estudantes *outgoing* de sociologia e de física

Ana Catarina Monteiro de Sousa¹, Amélia Veiga²

Problematização e objetivos

A mobilidade de crédito é a mobilidade de curta duração, realizada durante um ciclo de estudos. Os/As estudantes de mobilidade de crédito não estão focados apenas no valor instrumental da mobilidade para sua carreira, também veem a experiência internacional como parte de seu desenvolvimento integral.

Em relação à mobilidade de crédito, as vozes dos/as estudantes e dos/as professores/as têm sido frequentemente negligenciadas na literatura. Mas é importante notar que os/as estudantes são os principais atores interessados e, em última instância, são os “consumidores” das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela universidade. Assim, o presente estudo, através da análise das percepções e experiências dos estudantes *outgoing*, pretende identificar os efeitos decorrentes das experiências de mobilidade de crédito. Investigar sobre os efeitos da mobilidade de crédito, poderá contribuir para uma nova postura do discurso da internacionalização do ensino superior, pois os efeitos potenciais devem ser identificados e categorizados, antes de se iniciar a medição e avaliação da internacionalização.

71

Contextualização teórica

Khalid *et al.* (2017) afirmam que a internacionalização do ES é parte integrante do planeamento estratégico das universidades e, para os decisores políticos, este processo tem uma importância significativa, uma vez que, a internacionalização influencia o desempenho económico pelo fluxo de conhecimento entre fronteiras e pelas atividades de mobilidade de estudantes e académicos. As IES acolhem iniciativas como programas de mobilidade estudantil e de mobilidade para académicos, cooperação na investigação transfronteiriça e a disseminação de alianças estratégicas e redes institucionais, ao nível global (Knight, 2014). Assim, uma área que chama logo a atenção em termos de internacionalização é a mobilidade internacional de estudantes, fenómeno que tem sido frequentemente utilizado como indicador do grau de internacionalização de uma IES (Ahn, 2014).

Estes programas de mobilidade têm como objetivo a «integração na educação regular do/a estudante, por meio de um sistema de registo cruzado e o reconhecimento da universidade de origem, dos estudos desse/a estudante na universidade de acolhimento» (Ahn, 2014: 107). Na Europa, a internacionalização entrou em pleno andamento através dos programas Erasmus e Sócrates, voltados para a mobilidade estudantil e de professores/as, para a criação de currículos conjuntos e para projetos de investigação (Dagen & Fink-Hafner, 2019).

Ahn (2014) afirma que, em termos de mobilidade estudantil, alguns grupos permanecem

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, CIIE/FPCEUP

super-representados e outros sub-representados, isto é, os programas de mobilidade podem representar apenas mais uma opção para os/as estudantes que já são internacionalmente móveis, em vez de se traduzir numa oportunidade para estudantes que, tradicionalmente, não estudam no exterior. Khalid *et al.* (2017) observam que, se outrora, o fenómeno da mobilidade estudantil aumentava a compreensão mútua e a cooperação global entre nações, no cenário atual, a motivação é maximizar a receita, através da crescente competição entre IES, com o objetivo destas de se estabelecerem e se destacarem no mercado global do conhecimento.

Uma porção significativa da literatura considera a internacionalização a nível nacional e institucional, e não a sua relevância para programas educacionais específicos. Jackson *et al.* (2012) afirmam que para ocorrerem processos transformadores, é importante que estudantes e professores/as se envolvam na estratégia de internacionalização, construindo uma visão coletiva sobre como este processo pode melhorar o ensino e a aprendizagem.

Metodologia

Com recurso à análise temática (Braun & Clarke, 2006), foram analisados os dados recolhidos, através das entrevistas e de uma discussão focalizada em grupo aos/às estudantes *outgoing*, aos/às professores dos cursos de física e de sociologia, às técnicas de relações internacionais e aos/às coordenadores/as de mobilidade.

A partir desta análise foi possível identificar e compreender alguns efeitos nos percursos académico e profissional, na transformação individual e na interação académica e sociocultural, decorrentes das experiências de mobilidade.

Este estudo incide sobre uma universidade pública portuguesa, com uma alta concentração da oferta de ensino superior, tratando-se de uma das principais IES portuguesas que envia estudantes *outgoing* e que recebe estudantes *incoming*. Foram selecionados os cursos de sociologia (ciência *soft pure*) e de física (ciência *hard pure*), uma vez que têm um caráter académico e científico muito diferente entre si e poderia existir diferenças e semelhanças surpreendentes nas experiências de mobilidade de crédito entre os/as estudantes dos diferentes cursos.

Resultados e conclusões

Foram identificados efeitos da mobilidade no percurso académico¹, no percurso profissional², na transformação individual³ e na interação académica e sociocultural⁴ dos/as

¹ Por exemplo: Novas experiências científicas, pedagógicas e relacionais; Atraso na conclusão do ciclo de estudos; Falta de aproveitamento escolar; Contacto com outras culturas académicas; etc.

² Por exemplo: Vantagens na procura de emprego; conferir robustez ao CV; Procura de experiências profissionais internacionais ou com uma dimensão internacional; etc.

³ Por exemplo: Mais confiança; Mais habilidade para solucionar problemas; Emancipação; Isolamento; Dificuldades na integração e na socialização; etc.

⁴ Por exemplo: Enriquecimento cultural; Maior aceitação e respeito pelas diferenças culturais e pelo outro; Melhorar uma segunda língua; Colocar em prática a ideia da Europa e da União Europeia; Viajar mais; etc.

estudantes. Os resultados da análise da percepção dos/as estudantes *outgoing* foram, na sua generalidade, os esperados, uma vez que os efeitos da mobilidade de crédito mencionados/as pelos/as participantes são corroborados pela literatura neste domínio.

Para além disso, os resultados desta investigação corroboram a ideia de Clifford (2009), sobre as comunidades académicas das disciplinas *hard pure* serem mais resistentes ao envolvimento no discurso da internacionalização, enquanto que as outras áreas disciplinares reconhecem que os efeitos da contextualização do conhecimento e a necessidade de se considerar o trabalho multicultural serem inevitáveis.

Esta investigação também procurou saber se existem fatores altamente influentes nos efeitos produzidos através das experiências de mobilidade. Assim, o acompanhamento institucional é um dos fatores que influencia significativamente as experiências de mobilidade. Mitchell (2015) consta que o apoio institucional adequado deve ser considerado para que as experiências sejam mais satisfatórias. Foi também possível constatar que o fator financeiro e as condições socioeconómicas dos/as estudantes surgem como fatores influentes quer no acesso aos programas de mobilidade, quer na escolha do país/ universidade de acolhimento, quer na forma como os/as estudantes vivem o seu período de mobilidade. Os/As estudantes de famílias menos privilegiadas, em particular, ainda se abstêm, em geral, de realizar um período de estudos no exterior. Para além deste padrão de desigualdade social contrastar com o objetivo de Bolonha em reduzir as desigualdades no ensino superior (Lorz *et al.*, 2016), também poderá impedir que se alargue o espetro de efeitos decorrentes das experiências de mobilidade.

Referências bibliográficas

Ahn, Song-ee (2014). A good learning opportunity, but is it for me? A study of Swedish students' attitudes towards exchange studies in higher education. *Journal of Research in International Education*, 13(2), 106-118.

Becher, Tony (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press. Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Clifford, Valerie A. (2009). Engaging the disciplines in internationalizing the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14 (2), 133-143.

Dagen, Tamara & Fink-Hafner, Danica (2019). *Impact of Globalisation on Internationalisation of Universities*. Liubiana: Fakulteta za druzbene vede, Zalosba FDV.

ISCTE-IUL & CIES-IUL (2018). *Inquérito às Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: DGES-MCTES.

Jackson, Elisabeth L.; Robson, Sue & Huddart, Tina (2012). Staff and Students perceptions of internationalisation. *Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An international Journal*, 6 (1-2), 32-51.

Khalid, Jamshed; Ali, Annes J.; Islam, Md. Shamimul; Khaleel, Muhammad & Shu, Qi Fang (2017). Internationalization as Investment for Higher Education Institutions: Introducing a

Framework to Enhance Investment in Internationalization practices. *Review of Social Sciences*, 2(2), 1-11.

Knight, Jane (2014). Three Generations of Crossborder Higher Education, In Streitwieser, Bernhard (Eds.), *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (43-58). Oxford: Symposium Books.

Lorz, Markus; Netz, Nicolai & Quast, Heiko (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 72, 153-174

Mitchell, Kristine (2015). Rethinking the “Erasmus Effect” on European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 53 (2), 330-348.

Teichler, Ulrich. (2017). Internationalisation trends in Higher Education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 1(5), 179-216.

Veiga, Amélia & Neave, Guy (2015). Managing the Dynamics of the Bologna Reforms: How Institutional Actors Re-Construct the Policy Framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (59), 1-40.

Contactos: catarinamsousa@outlook.pt; aveiga@fpce.up.pt

Identidades profissionais e formação (Sessão B)

A construção das identidades acadêmicas de docentes do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma Universidade do Sul do Brasil

Yalis Silva Coronel¹, Leanete Dotta², Fátima Pereira³

Problematização e objetivos

A área da estética, cosmética e embelezamento é significativa no contexto brasileiro. O Brasil é o terceiro maior consumidor de cosméticos do mundo. O curso de Tecnologia em Estética e Cosmética foi criado com o intuito de atender uma demanda de mercado, prerrogativa dos cursos tecnológicos. O curso é amplamente oferecido em todo o território nacional, majoritariamente no Ensino Superior privado. Esta modalidade apresenta determinadas especificidades no que se refere ao objetivo, currículo, docentes e discentes. Verificou-se no curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética um corpo docente interdisciplinar e um currículo articulado com ciência, técnica e tecnologia. Desta forma, o objetivo geral da pesquisa concentrou-se em: conhecer e compreender as dimensões da construção das identidades acadêmicas de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma Universidade localizada na região Sul do Brasil, a partir de entrevistas biográficas sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

75

Contextualização teórica

No cenário contemporâneo brasileiro, há cursos de graduação de nível superior tecnológico em diversas áreas de estudo. Os cursos da área da beleza e estética, até o início do século XXI, eram propriamente técnicos de nível médio, mas atualmente existem os cursos superiores na categoria tecnológico e bacharelado. A oferta destes cursos abrange todo o território nacional. A oferta de cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética em atividade atualmente no Brasil corresponde a 390 cursos privados presenciais, 359 cursos privados a distância e 3 cursos públicos presenciais. Na região Sul do Brasil, a oferta é de 75 cursos presenciais privados, 69 cursos a distância privados e 1 curso presencial público. Nomeadamente no Estado de Santa Catarina, campo empírico deste estudo, localizado na região Sul do Brasil, a oferta é de 17 cursos presenciais privados e 25 cursos a distância privados, totalizando uma oferta de 36 cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética (MEC, 2020a; MEC, 2020b). Estes dados referentes ao curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética explicitam o avanço desta área no cenário brasileiro. Deste modo, considerando que um dos critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Investigadora, CIIE

³ Professora Associada, CIIE/FPCEUP

de tecnologia visa “o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade”, conforme o Artigo 3º Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, verificou-se a necessidade e a relevância da criação e implementação dos cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética no Brasil (Brasil, 2002a). Sendo o curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética relativamente novo no contexto educacional brasileiro, nota-se uma carência na produção de conhecimentos sobre o curso, especialmente no que se refere às questões educacionais, da pedagogia e do ensino (Valdameri, 2010).

Tendo em conta este cenário, interessa compreender, sob a ótica dos/as próprios/as professores/as, as suas motivações, quais os significados que atribuem à profissão, à profissionalidade docente, às relações de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a (re)construção de suas identidades acadêmicas.

Metodologia

Realizaram-se entrevistas biográficas sobre as suas trajetórias acadêmicas e profissionais. As entrevistas focalizaram as dimensões: formação acadêmica, percurso profissional e questões específicas do curso. Realizaram-se no total cinco entrevistas com professores/as de disciplinas específicas do curso (cosmetologia, estética facial, eletroterapia, maquiagem e cortes e tratamentos capilares).

Resultados e conclusões

Verificou-se que as identidades acadêmicas dos/as docentes do curso se constroem e se manifestam a partir dos fatores: família, contexto histórico, sociedade, professores/as, alunos/as, campo científico, área científica, instituição, conhecimento, ensino, cursos, formação, condições de trabalho, prática profissional, demandas de mercado, com ênfase nas atividades de extensão, no compartilhamento de experiências e mercado de trabalho. Verificou-se que os/as docentes são profissionais conectados com o mercado e costumam atuar profissionalmente na área de sua formação inicial paralelamente à docência e buscam compartilhar as experiências profissionais com os/as discentes.

Referências bibliográficas

Brasil (2002a). *Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>

MEC (2020a). *Pesquisa sistema e-mec: cursos Superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética em atividade, por regiões do Brasil, por tipo de instituição e modalidade de curso*. Retirado de <https://emec.mec.gov.br/>

MEC (2020b). *Cursos Superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética em atividade na região Sul do Brasil, por tipo de instituição e modalidade de curso*. Retirado de <https://emec.mec.gov.br/>

Valdameri, G. A. (2010). *A formação profissional tecnológica em Cosmetologia e Estética: limites e possibilidades do projeto pedagógico*. Tese de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Brasil.

Santos, C. da C. (2018). *A construção das identidades académicas: percursos e tendências no Brasil e em Portugal*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sampaio, H. (2011). O setor privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Retirado de <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>

Milanesi, I. (1998). A construção curricular do Ensino Superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. *Revista de Educação PUC-Campinas*, volume (3), n(5), pp. 51-63.

Maffessoni, C. C. de O. (2010). *Professores universitários de cursos de tecnólogos: Uma discussão dos saberes docentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Dotta, L. T. (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: O papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Curitiba: CRV.

Dotta, L. T., Lopes, A., Giovanni, L. M. (2011). Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, volume (29), pp. 561-594. doi:10.5007/2175-795X.2011v29n2p561

Dubar, Claude (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Faleiros, M. (2018). *Transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho: Uma comparação entre bacharéis e tecnólogos do Brasil do século XXI*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, volume (57), n(5), pp. 611-614.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Adormecer ao som das melodias ou estilhaçar os globos para novas dancialéticas. Condição de professor de artes visuais, contaminado por interferências musicais

Alexandra Sofia Sacramento Gonçalves¹, Tiago Barbedo Assis²

Problematização e objetivos

O documento dissertação/relatório integra duas experiências – a de estágio (curso de Animação 2D/3D) e da prática musical. Embebida pela correlação entre estes dois universos, é problematizado o que é afinal a visualização do som ou a escuta do visual.

Objetivos:

- Reconhecimento do espaço escolar: ressonâncias sentidas durante a experiência de estágio e entendimento deste espaço como palco de atuação.
- Compasso de espera: lançamento de provocações face à obsessão pelo domínio de um dado saber, fazer e transmitir.
- Conflitos e confluências entre a prática musical e ensino da animação: ver os sons ou ouvir as imagens? Escutar a sala de aula, pela recolha dos sons produzidos, esquecidos, isolados ou conjuntos, substituídos e extintos (análise suportada pelos fundamentos/conceitos de Murray Schafer).
- Rutura: pertinência do silêncio/ausência nas práticas pedagógicas como possibilidade de suspensão, face à audiometria que tende a coreografar as nossas vidas.

78

Contextualização teórica

Como suporte à investigação, foram trazidos vários contributos:

Fundamentos de Edwin Gordon – conceito de audiação³. Segundo o autor, trata-se de um processo cognitivo, no qual o nosso cérebro atribui um determinado significado: quando ouvimos música estamos a interiorizar a mesma segundo as nossas próprias representações. Nesta linha de pensamento, quando nos é solicitada uma improvisação ou “leitura à primeira vista” estamos a exteriorizar de ouvido os nossos mundos e mundos de outros. Assim, entender o vocabulário musical é conhecer um conjunto de “(...) padrões tonais e padrões rítmicos que é necessário adquirir para podermos dar sentido ao que ouvimos (...)” (Caspurro, 2007: 7)

Obra de McLaren – a imagem como produtora de sons – possibilidade de rutura com a tradição de composição sonora, nomeadamente com a produção da animação “Dots”. Aqui,

¹ Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, FPCEUP

² Professor Auxiliar, ESBAP

³ A palavra Audiação surge como proposta de tradução na versão portuguesa da obra “Music Learning Theory” de Edwin Gordon (2000) para o termo Audiation, conceito criado pelo autor em 1980. “Significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (Caspurro, 2007: 6)

o desenho na fita, para além de constituir uma animação visual de pontos, é produtora de sons. Similarmente está a produção “Pen Point Percussion”, caracterizada pelo encontro de diferentes sons que resultam do gesto direto na película, cuja produção sonora surge como consequência da imagem.

Nova consciência para a escuta – “Objeto sonoro” de Pierre Schaeffer, “Paisagem sonora” e “Clariaudiência” de Murray Schafer. Os autores mergulham sobre o estudo do som ambiental, poluição sonora, sons extintos e sons “(...) substituídos pelos sons progressistas das novas invenções ou por estarem tão arraigados ao nosso dia-a-dia que já não são mais percebidos atentamente (...)” (Schafer, 1991: 10). Schafer, na condição de pedagogo, integra o espaço da aula como oportunidade de experimentação sem destino, implicando a sua própria formação e a dos estudantes: “(...) em prol da limpeza de ouvidos nas escolas e da eliminação da audiometria nas fábricas. Clariaudiência, e não ouvidos amortecidos (...)” (Schafer, 1977: 18)

Registos de John Cage – experiências com a câmara anecóica¹ e obra 4’33’’: busca de dimensões infinitas, questionamento sobre a existência/ou não existência de espaços sem interferência de sons e pertinência do silêncio/ou não silêncio para o concerto/atuação, onde o palco e a plateia mesclam-se para um conjunto-produtor de sons inesperados.

Metodologia

1º Antropologia de uma imagem: “antropologiar” surge como tentativa de provocação às relações de aprendizagem, particularmente no ensino da música e artes visuais, maioritariamente dominadas pela retificação, classificação e datação. Esta experiência tomou como ponto de partida a partitura – “Deux Airs” de Lopes-Graça, onde a partitura deixou, temporariamente, de reter algum significado sonoro e a sua aparência visual tornou-se o centro para a experimentação.

2º Registo e observação: em contexto de sala de aula, e à luz do pensamento *Schaefferiano*, este espaço foi analisado pela sua sonoridade, considerando-o como um acontecimento sonoro, irrepetível e em constante transformação.

3º Proposta em sala-de-aula: integração do silêncio/vazio através da exploração da técnica de animação “Scanimation”, cujo desafio levou a que os estudantes contactassem com zonas de estranheza e, de alguma forma, gerar oportunidade para a discussão sobre a definição das formas pelo “cheio” ou pelo “vazio”.

Resultados e conclusões

No decorrer deste estudo, reconheço aproximações e afastamentos com os sons, contudo fica a certeza de que muitas gradações ficaram por escutar, cuja tentativa de revitalizar a atenção ficou certamente incompleta. Neste percurso, admito a influência daquilo que me faz parte e que me empurra para os extremos ou opostos, maioritariamente encabeçados pelos inúmeros

¹ (an-echoic, sem eco)

gráficos (simples e redutores) das máquinas e programas digitais que definem a ação dos dias.

A par desta perseguição às sonoridades fui levada a investigar o lugar do vazio. Assim, acreditei que a proposta de trabalho realizada com os estudantes, possibilitou o contato com zonas de estranheza e, de alguma forma, provocar a discussão sobre a (ou não) integração do vazio como elemento produtor de mensagens. Por outro lado, permitir a reflexão sobre a produção/visualização de imagens que acontecem pela destruição temporária de outras.

Apesar das tentativas de disrupção, admito a força pela obtenção de objetos acabados. Agora, questiono quais os papéis representados pelos estudantes e professor – atores ou espetadores? Estaremos a emprestar-nos a um jogo social, na troca da nossa inautenticidade por um conjunto de aplausos e aparências? Torna-se emergente estilhaçar os nossos globos por meio da suspensão das melodias da nossa fala e voz. Estarão as pálpebras dos ouvidos a contribuir para a construção de conceções de uma ecologia sonora que todos "devemos" perseguir? Será que a relação ecológica que temos com o mundo é essencialmente estética? Confirmo que este ensaio ainda se situa numa "dancialética" muito mal-acabada! Ainda muito ficou por *ouvir*!

Referências bibliográficas

Cage, John (1961) Silence. Middletown: Wesleyan U.P.

Cage, John (1985) De Segunda a Um Ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec.

Caspurro, Helena (2007) "Audição e audiação: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta" in: Revista de educação musical Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, 127, 16-27.

Huberman, Georges Didi (2012). Quando as imagens tocam o real. Pos Belo Horizonte: v. 2, 204-219.

Lopes-Graça, F. (1940). Reflexões sobre a Música. Lisboa: Edições Cosmos, 2ª ed.

Rancière, J. (2002). O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte.

Rancière, J. (2008). O Espectador Emancipado. Trad. José Miranda Justo, Orfeu Negro.

Reyner, Igor Reis (2011). Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. Opus, 12(2), 77-106

Schaeffer, Pierre (1966). Traité des objets musicaux: essai interdisciplines. Paris: Seuil, ed. ampliada 1977.

Schafer, R. Murray (1977). A Afinação do mundo. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Schafer, R. Murray (1991). O ouvido pensante. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Contactos: letrasdecadanome@gmail.com; tassis@fba.up.pt

Política de formação de servidores públicos federais brasileiros: um estudo exploratório no contexto do instituto nacional do seguro social

Karolina Vyvyan Lopes da Silva¹, João Caramelo²

Problematização e objetivos

A investigação problematiza relações entre políticas e práticas de formação de servidores públicos federais brasileiros. Numa perspectiva de investigação participativa, procura-se compreender as políticas e práticas de formação como uma construção dialética que ganham um “corpo” específico no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS³. Assenta-se no pressuposto de que os processos educativos têm uma existência “local”, e não decorrem apenas de uma prescrição normativa emanada do exterior. A pesquisa objetivou compreender a concepção que os formadores e formandos do INSS possuem acerca da formação e a relação que se estabelece entre a concepção expressa e a vivência formativa destes sujeitos. Ainda, intencionou compreender as concepções de formação nos discursos normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas opções pedagógicas.

81

Contextualização teórica

A Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros surge (em 1998) no contexto de um modelo da Administração Pública Gerencial, num cenário marcado pela expansão das funções econômicas e sociais do Estado; pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia mundial; e pelas críticas associadas ao modelo administrativo anterior – o de Administração Pública Burocrática (Chiavenato, 2008, P.106). Tendo como modelo a Administração Pública Gerencial, “a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (*ibidem*, p. 107). A Teoria da Modernização da Administração Pública começa a influenciar as Políticas Públicas Brasileiras no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesta conjuntura, o Decreto nº 2.794 de 1º de outubro de 1998 insere-se num conjunto de medidas políticas que visam à otimização de recursos, o controle interno dos gastos e melhoria da prestação dos serviços públicos; inclusive, de investimento na profissionalização dos servidores, objetivando atendimento eficaz ao cidadão. Os normativos federais tinham como orientação a

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Auxiliar, CIIE/FPCEUP

³ O Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, autarquia federal vinculado ao Ministério da Economia, caracteriza-se como uma organização pública autárquica, autônoma e descentralizada, prestadora de serviços previdenciários para a sociedade brasileira. Neste sentido, compete ao INSS a operacionalização do reconhecimento dos direitos da clientela do Regime Geral de Previdência Social-RGPS. Nos benefícios previdenciários, a renda transferida é utilizada para assegurar o sustento do trabalhador e de sua família quando ele perde a capacidade de trabalho por motivo de doença, acidente, gravidez, prisão, morte, desemprego involuntário ou idade avançada.

participação do servidor público em atividades eventuais de capacitação. O Decreto vem dar ênfase à qualificação do servidor e a capacitação é entendida como uma Política Nacional. A partir daí passa a haver promoção para que o servidor público possa participar de ações educativas voltadas para a promoção da formação continuada. Os Decretos nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 e nº 9.991 de 28 de agosto de 2019 também disciplinam esta Política de Formação e retratam diferentes momentos políticos /históricos/sociais do Brasil.

Metodologia

A investigação desenvolveu-se dentro de uma abordagem qualitativa, pela crença de que esta corresponde a “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Com relação ao paradigma adotado elencamos o fenomenológico-interpretativo por entender que essa pesquisa se associa a elementos relacionais, contextuais e interpretativos (Amado, 2014). A população pesquisada compreendeu os formadores que atuam em ações formativas na modalidade presencial, em abrangência local/regional/nacional; além de formandos, numa amostra heterogênea. Para o levantamento de dados optou-se pela realização de entrevistas e observação participante. Foi ainda realizada análise documental dos normativos que instituem a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional; além do Projeto Político Pedagógico do INSS, o qual norteia a política de formação promovida no âmbito do Instituto. A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de Análise de Conteúdo Categórica Temática (Amado, 2014).

Resultados e conclusões

De um modo geral, em referência às concepções e práticas formativas na conjuntura da administração pública, a análise dos normativos e discursos nos possibilitou afirmar que a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros prima pela formação profissionalizante, numa perspectiva de qualificação que atende aos objetivos institucionais. Os critérios adotados na tomada de decisão em relação à Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros são definidos, prioritariamente, por aspectos gerenciais e/ou administrativos e não com base nas preocupações formativas, expressa pelos formadores e formandos deste contexto. O que atribui ao processo formativo uma visão estritamente organizacional e o induz a uma lógica transmissiva do saber, no qual o indivíduo é tido como objeto. Sob a justificativa da prestação de serviço eficiente e de qualidade à sociedade, as ações formativas destinam-se a promover a adequação dos formandos a um padrão pré-definido e centralizado – tido como adequado para o atendimento, numa perspectiva de habilitação para o bom desempenho das suas atribuições; o que representa o aperfeiçoamento técnico e a otimização de recursos, com vistas ao aumento da produtividade. Contudo, ressaltamos que os processos de formação continuada possuem uma vertente mais interessante, complexa e rica que pode ser explorada no contexto da administração pública, em contraposição a uma perspectiva reducionista e uma visão indutiva da formação, o que converge com a percepção que os servidores têm sobre “o que é possível que a formação seja”

que reflete a expectativa de uma lógica formativa mais dialogante, significativa e contextual.

Referências bibliográficas

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barroso, João (1996). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: Estrela, Albano, Canário, Rui e Ferreira, Júlia (Orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Chiavenato, Idalberto, (2008). As três formas de Administração Pública. In Chiavenato, Idalberto. *Administração Geral e Pública* (pp. 105-108). Rio de Janeiro: Elsevier.

Correia, José Alberto (2005). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (Org.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp.61-72). Lisboa: Editora Educa.

Maggi, Bruno (2006). As concepções da formação. In *Do agir organizacional. Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem* (pp. 169-186). São Paulo: Editora Edgard Blucher.

Nóvoa, António (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Peretz, Henri (2000). As diferentes etapas da observação. In *Métodos em Sociologia* (pp. 73-133). Braga: Temas e Debates.

Rodrigues, Carlos (2011). *Governança de Organizações Públicas em Portugal: a emergência de modelos diferenciados*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Sarmiento, Manuel Jacinto; Marques, Ana Paula e Ferreira, Fernando Ilídio (2009). *Administração Local: Políticas e Práticas de Formação*. Braga: Ed. Braga Books.

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Pinto, José Madureira & Silva, Augusto Santos (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (1ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Veiga, Amélia (2018). Avaliação, qualidade e reconfiguração da Educação. In Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (Coords.). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas* (pp. 384-389). CIE/FPCEUP.

O processo de educação e formação de potenciais líderes de empresas familiares

Amanda Avelin Ribeiro¹, Eunice Macedo²

Problematização e objetivos

Buscamos expandir uma dimensão existente, mas incomum nas Ciências da Educação: o conhecimento sobre adultos qualificados e privilegiados economicamente, culturalmente e socialmente no Brasil. Através da questão orientadora “Como ocorre a educação e a formação de adultos que são potenciais líderes e/ou sucessores de empresas ou *holdings* familiares?”, visamos estudar e analisar os percursos de educação formal (trajetórias escolares, universitárias e formativas) e as narrativas de educação informal no contexto familiar e profissional, explorando quais aprendizagens foram adquiridas e de que forma, e como elas são interpretadas. Ademais, buscamos avaliar se e como o fenômeno da reprodução social é percebido, se os entrevistados consideram que suas famílias tiveram intenção de prover uma educação para a carreira, voltada (ou não) para a continuidade da empresa familiar, e explorar a subjetividade dos sujeitos quando consideram as suas relações com o saber, com o trabalho e com as suas famílias.

Contextualização teórica

Como Bourdieu (Bourdieu, 1966, 1974, 1975, 1979, 1980, 1993; Bourdieu & Wacquant, 1998), Lesne (1977) e Perrenoud (1970), propomos que a socialização seja considerada uma componente do processo educativo, pois transmite e mantém as aprendizagens e heranças sociais, integrando as pessoas na sociedade e em seus respectivos grupos sociais. Consideramos que as vivências provenientes do contexto particular de cada um influenciam na formação, uma vez que limitam e/ou possibilitam a exploração/desenvolvimento vocacional, bem como a inserção no mercado de trabalho no início da vida adulta. Neste sentido, enfatizamos a revisão sobre educação de elites e da elite (Macedo, 2009; Nogueira 2002 a, 2002 b; Pinçon e Pinçon Charlot, 2002; Kenway e Fahey, 2014; Koh e Kenway, 2012; Alperin, 2013). Ademais, nossa contextualização abordou temas da Psicologia sobre a escolha vocacional e desenvolvimento profissional/de carreira (Levenfus e Nunes, 2010; Macedo, 2009; Nogueira, 2002; Novaes, 2003; Super, 1980; Super e Savickas, 1996; Murphy e Lambrechts, 2015; Zellweger, Sieger, e Halter, 2011) e da Administração, sobre empresas familiares e sucessão (Zellweger, 2017; Bentall, 2012; Tagiuri e Davis, 1996; Berkel, 2007; Kets de Vries, Carlock, e Florent Treacy, 2007; Murphy e Lambrechts, 2015; Miller e Le Breton Miller, 2005). A literatura evidenciou que, para além das preocupações comuns que pais enfrentam, famílias empreendedoras e empresárias precisam considerar as posses, rendimentos e oportunidades familiares que estão associados às empresas, tanto no presente quanto no futuro. Os processos de sucessão e a continuidade da liderança na empresa tornam-se uma tarefa central, tanto por motivos econômicos (quando a empresa é a principal fonte de renda familiar) quanto por sentimentais que o simbolismo do legado familiar carrega.

¹ Mestre em Educação e Formação de Adultos, FPCEUP

² Professora Auxiliar, CIIE/FPCEUP

Se há o objetivo de que haja continuidade da empresa e que a liderança permaneça familiar, há necessidade de educar os herdeiros para assumir esse posto como líderes ou sucessores. Nosso entendimento é que existem lacunas no conhecimento sobre o processo educativo e formativo de futuros líderes de empresas familiares, principalmente na vida adulta.

Metodologia

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em agosto de 2018 com sete adultos (média de 27 anos), sendo três homens e quatro mulheres, filhos(as) (2ª geração) ou netos(as) (3ª geração) de empresários donos de empresas familiares. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento, autorizando a gravação da entrevista e o direito do uso de seu conteúdo para fins acadêmicos. Os dados foram transcritos, codificados em seis categorias contextuais e 23 subcategorias, e analisados de forma qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Bryman, 2012). Priorizamos uma abordagem fenomenológica, uma vez que nossa investigação é dotada da intenção de penetrar no mundo conceptual dos sujeitos, e nossos resultados englobam três níveis de interpretação (dos entrevistados, da investigadora, e da literatura). Para caracterizar o contexto empresarial de cada participante com um crivo comum, utilizamos o modelo de Astrachan Klein, e Smyrnios (2002) adaptado por Zellweger (2017).

Resultados e conclusões

Dentro da elite que entrevistamos existem famílias que são da burguesia tradicional e as que estão em ascensão econômica. Essa característica influencia a herança cultural e a reprodução social na apropriação da herança material e simbólica, e na aprendizagem de como lidar com esses bens. A vida adulta reproduz fortemente os valores aprendidos na infância: valores capitalistas e mercantilistas são assimilados em diálogos familiares, a empresa familiar possibilita exploração vocacional precoce e entendimentos sobre direitos e deveres de um proprietário. Com relação à educação formal, a escolaridade e a conclusão do ensino superior são imprescindíveis, realizada em instituições privadas, tradicionais, e com prestígio. Os entrevistados compreendem, praticam e dominam a lógica do conceito de aprendizagem ao longo da vida utilizando da “alavanca” social/familiar em conjunto com a educação formal para diferenciarem-se como adultos qualificados, atualizados, “dignos” ocupantes de posições dominantes no mundo do trabalho e na sociedade. Várias relações de trade-off foram citadas quanto a trabalhar na empresa familiar, mas o balanço final parece ser de que se trata de uma opção profissional favorável. Os participantes não julgam ter recebido treinamento formal para assumir uma posição de liderança e/ou ser sucessor e não acreditam que os pais tiveram intenção de realizar uma educação para a carreira. Essa formação ocorre de maneira informal, com base nas experiências de trabalho e pela convivência com os pais (aprendizagem com as gerações anteriores, observação, repetição/imitação, mentorias, feedback), com estudo autodidata (cursos, órgãos de governança, terapia, coaching) e através da aprendizagem interpretativa.

Referências bibliográficas

- Alperin, J. P. (2013). Brazil's exception to the world-class university movement. *Quality in Higher Education*, 19(2), 158-172.
- Astrachan, J. H., Klein, S. B., & Smyrnios, K. X. (2002). The F-PEC Scale of Family Influence: A Proposal for Solving the Family Business Definition Problem. *Family Business Review*, 15(1), 45-58.
- Berkel, H.-G. (2007). *Father to son: The mediation of family firm succession conflict*. University of St. Gallen, St. Gallen.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1966). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de Educação* (pp. 43-72). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1974). Futuro de classe e causalidade do provável. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 89-142). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1975). Método científico e hierarquia social dos objetos. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 37-41). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1979). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 79-88). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1980). O capital social: notas provisórias. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 73-78). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1993). As contradições da herança. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 257-266). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1998). Sobre as artimanhas da razão imperialista. In M. A. Nogueira & A. Ctani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 17-34). Petrópolis: Vozes.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kenway, J., & Fahey, J. (2014). Staying ahead of the game: the globalising practices of elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 177-195.
- Kets de Vries, M., Carlock, R., & Florent-Treacy, E. (2007). *Family Business on the Couch: A Psychological Perspective*. West Sussex: Wiley.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levenfus, R., & Nunes, M. L. (2010). Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional. In R. Levenfus & D. H. Soares (Eds.), *Orientação vocacional ocupacional* (pp. 39-53). Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização* (Vol. 3). Porto: Legis Editora.
- Miller, D., & Le Breton-Miller, I. (2005). *Managing for the long run: lessons in competitive*

advantage from great family businesses. Boston, Mass.: Harvard Business School Press. 138

Murphy, L., & Lambrechts, F. (2015). Investigating the actual career decisions of the next generation: The impact of family business involvement. *Journal of Family Business Strategy*, 6(1), 33-44.

Nogueira, M. (2002a). Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. (Concurso público para professor titular), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Nogueira, M. (2002b). Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In A. Almeida & M. Nogueira (Eds.), *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa* (pp. 49-65). Petrópolis: Vozes.

Novaes, C. (2003). As determinações sociais no problema da escolha profissional: contradições e angústias nas opções dos jovens das classes sociais de alta renda. (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Perrenoud, P. (1970). Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défailances de l'explication causale. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 8(20), 5-75.

Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2002). A infância dos chefes: A socialização dos herdeiros ricos na França. In A. Almeida & M. Nogueira (Eds.), *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa* (pp. 11-28). Petrópolis: Vozes.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.

Super, D., Savickas, M., & Super, C. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Tagiuri, R., & Davis, J. (1996). Bivalent Attributes of the Family Firm. *Family Business Review*, 9(2), 199-208.

Zellweger, T. (2017). *Managing the family business: theory and practice*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Zellweger, T., Sieger, P., & Halter, F. (2011). Should I stay or should I go? Career choice intentions of students with family business background. *Journal of Business Venturing*, 26(5), 521-536.

O Enceja e sua influência na EJA: uma análise a partir das percepções de professores de Planaltina, DF – Brasil

José Elias¹, João Caramelo²

Problematização e objetivos

O número de alunos matriculados na EJA presencial vem caindo ano a ano no Brasil em termos globais e no DF. Alguns fatores associados à recente história da EJA no país parecem contribuir para isso. Um deles, pode ser a popularização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Os números sugerem conexão entre a diminuição de matrículas na EJA e o aumento do número de inscritos no Enceja

Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é o de *analisar percepções, expectativas e anseios de educadores de adultos perante transformações e tendências da EJA, designadamente associadas à popularização do Enceja.*

Como objetivos específicos, procura-se:

- Caracterizar os educadores que atuam na EJA da RA de Planaltina;
- Discutir fatores que estão colaborando com a adoção do Enceja e provocando mudanças na EJA;
- Compreender o posicionamento de professores da EJA face às mudanças provocadas especificamente pelo Enceja.

88

Contextualização teórica

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) avalia e certifica competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada apropriada. A criação do Enceja foi iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

Foi no consulado de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República que, em 2001, foi realizada a primeira edição do Enceja, pensada para os brasileiros a viver no exterior. A partir de 2002 foi ampliado à livre adesão dos Estados e Municípios do Brasil.

Em 2004, já sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), surge a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que contou com a participação efetiva dos movimentos sociais em comissões e conselhos governamentais, com o objetivo de construir uma política de Estado para a EJA, a Secad não se mostra entusiasta do Enceja.

¹ Mestre em Educação e Formação de Adultos, FPCEUP

² Professor Auxiliar, CIIE/FPCEUP

Em 2005, após dois anos sem realização (2003-2004), o Encceja retorna, nos mesmos moldes de sua concepção. No ano de 2009 foi apresentada uma grande mudança para o Encceja, pois deixa de certificar para o Ensino Médio e passa apenas a certificar o Ensino Fundamental. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), também utilizado para acesso às universidades brasileiras, passou a ter a atribuição de certificação de conclusão do ensino médio.

As edições de 2015 e 2016 do Encceja não foram realizadas: o Brasil vivia uma das suas piores crises econômica e políticas, culminando com o impedimento da Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Em 2017, o Encceja assume o atual formato e ficou assim igualado à edição de 2002; ou seja, permite aos aprovados em todas as áreas adquirirem a certificação para o ensino fundamental e ensino médio.

Metodologia

A escolha do tema se deve ao fato do pesquisador também ser do quadro de professores da educação de jovens e adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF) do Brasil. Assim, a definição do conteúdo deste trabalho está ligada às inquietações vindas de experiências em sala de aula, e fora dela, com a Educação de Adultos e seus professores na região administrativa de Planaltina DF, Brasil.

O trabalho inscreve-se no paradigma da pesquisa fenomenológica mobilizando para coleta de dados a entrevista semiestruturada, em uma pesquisa qualitativa, e os dados foram analisados e interpretados a partir de procedimentos de análise de conteúdo categorial temática. Foi ainda conduzido um inquérito, disponibilizado para todos os professores da EJA, no turno noturno, em 9 escolas da cidade de Planaltina, procurando obter subsídios para a construção do perfil profissional estudado, além de questões relacionadas a concepções e posicionamento acerca do Encceja.

Resultados e conclusões

O Encceja se mostrou uma preocupação recorrente entre os entrevistados, demonstrando temerem o papel que o exame vem tendo nos últimos anos, bem como a importância despendida à modalidade EJA pelo atual governo brasileiro.

O questionamento que é realizado pelos professores entrevistados prende-se com o facto de o Encceja poder não só afastar alunos da EJA – por considerarem o Encceja uma via mais simples para a sua credenciação escolar – como também com o reconhecimento de que uma eventual complementaridade/continuidade entre Encceja para o Ensino Fundamental e a frequência do Ensino Médio na modalidade da EJA não é evidente e acaba por ser sentida como trazendo problemas ao nível da “preparação” dos alunos para serem bem sucedidos no Ensino Médio. A preocupação com o Encceja é compartilhada com 31% dos inquiridos que afirmaram que a baixa procura observada na EJA é o resultado da popularização observada no Encceja durante os últimos anos.

Referências bibliográficas

Barreyro, G. B. (2010). O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, (38), 175-191.

Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: Estudo de caso do curso piloto de administração da UFAL/UAB. *Ensaio*, 22(83), 465–504. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200009>

Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555. Recuperado em 18 de junho de 2020 de: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2013v31n2p555>.

Catelli Jr., R., Gisi, B., & Serrao, L. F. S. (2013). Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 721–744. Recuperado em 20 de novembro de 2018 de: <https://doi.org/10.1590/s2176-66812013000300005>

Di Pierro, M. C., & Haddad, S. (2015). Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: Uma Análise das Agendas Nacional e Internacional. *Cadernos CEDES*, 35, 197–217.

Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos* (6a ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Vieira, M. C. (2006). Possíveis impactos das políticas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos: O ENCEJA (2002) em questão. *Educação em Revista*, (43), 95-110.

A gamificação na perspectiva do ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa no ensino superior

João Carlos Diniz Martins¹, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel²

Problematização e objetivos

A problemática desta investigação é buscar elementos significativos que se concentrem em responder a seguinte questão: quais as possibilidades metodológicas que podem ser empreendidas por meio de ambientes gamificados, multimodais e híbridos?

O objetivo geral da investigação foi de analisar as contribuições da gamificação nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto estratégia pedagógica, dentro de uma perspectiva de ensino híbrido, criando experiências de aprendizagem significativas no ensino superior. Para isso, os objetivos específicos foram: a) apresentar um conjunto de reflexões teóricas que permitam discutir o desenvolvimento da aprendizagem significativa; b) discutir o desenvolvimento da gamificação, dentro de uma perspectiva de ensino híbrido, tendo o estudante como sujeito ativo do processo; c) descrever como a gamificação permite estabelecer estratégias de aprendizagem significativa.

Contextualização teórica

Em sua definição, a gamificação consiste em utilizar os elementos (não os games de forma plena) de design de games em contextos, atividades e cenários que não são games (Deterding et al., 2011). Nesse contexto, o princípio da utilização da gamificação é de conduzir professores e alunos a processos de ensino e aprendizagem a partir da motivação, engajamento, domínio e progressão das atividades, tarefas e situações propostas. É relevante destacar que a gamificação não precisa estar associada necessariamente as tecnologias digitais.

Os convencionais métodos de ensino e aprendizagem, ainda que de forma incipiente, vêm sendo modificados de uma abordagem aparentemente mais verbal para uma abordagem dinâmica e mutável, evidenciada pelas metodologias ativas e pela apropriação das TDIC, onde os espaços de interação e as imagens eletronicamente produzidas e programadas assumem destaque no processo de interação proporcionando a introdução e o desenvolvimento de experiências pedagógicas e interativas entre os sujeitos do processo de ensino e as tecnologias.

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

² Professor, UFAL

Diante desse cenário social midiático, o ensino híbrido destaca-se como uma modalidade que proporciona a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, e o modelo online, que se utiliza das tecnologias para promover o ensino. Assim, o ensino híbrido está enraizado em uma ideia de que não existe uma fórmula única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo. Nesse sentido, Horn e Staker (2015) destacam ainda que esta modalidade de ensino necessita estar interligada a um programa educacional formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online.

A aprendizagem significativa pode ser concebida como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (Ausubel, 2003). Para Ausubel (2003) aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental, e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Os novos conhecimentos que os alunos adquirem relacionam-se com os conhecimentos prévios que possuem de experiências ou contextos de aprendizagens anteriores.

Metodologia

Nesta investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso e utilizou-se de técnicas exploratórias para reunir o maior número de dados.

Os instrumentos para coleta e análise dos dados foram: 1) estudo teórico e bibliográfico; 2) blog da disciplina, construído pelo professor; 3) plano da disciplina que norteou a proposta pedagógica; 4) observação direta e participante em sala de aula presencial; 5) anotações em diário de campo dos eventos e interações, além de registros fotográficos; 6) aplicação de questionário diagnóstico e de avaliação da proposta pedagógica; e 7) a observação do blog da disciplina e do blog das duplas, onde ocorriam os registros dos estudantes e suas interações.

A partir da triangulação dos dados, foi realizado o relatório descritivo, tendo como base as categorias: 1) elementos de aprendizagem significativa; 2) colaboração; 3) imersão dos sujeitos na proposta gamificada; e 4) experiência e processos cognitivos diante da proposta metodológica.

Resultados e conclusões

Esta experiência alcançou seu objetivo principal que se baseou em apresentar as possibilidades metodológicas empreendidas no desenvolvimento de uma disciplina de graduação utilizando-se de ambientes gamificados, multimodais e híbridos. Essa possibilidade metodológica emerge como uma estratégia que redefine, redesenha e reconfigura o processo cognitivo dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores. Os dados coletados e analisados revelam que a proposta metodológica da gamificação desenvolvida no curso de Pedagogia da UFAL, permitiu a discussão e o repensar a respeito da configuração, do design e do percurso de ensino e aprendizagem.

A imersão na proposta metodológica foi confirmada pela análise dos dados, pois os alunos apresentavam-se concentrados e não existia conversas paralelas ou dispersão nos momentos de interação e de realização das atividades propostas. O foco era na resolução dos desafios e na construção do portfólio de tarefas solicitadas pelo professor, presencialmente ou por meio do blog. O contexto híbrido favoreceu a imersão possibilitando uma maior autonomia dos alunos que por meio de uma narrativa não convencional da disciplina, pautada na perspectiva do aprender fazendo, sentiam-se confortáveis para vivenciar a experiência da disciplina gamificada.

Essa perspectiva híbrida, multimodal e gamificada promoveu durante o primeiro semestre de 2018, a criação de uma nova cultura na sala de aula, onde o professor pautou suas práticas a partir da mediação e da apropriação de diferentes estratégias e mecanismos de ensino para promoção do aprendizado, onde os alunos apresentam-se como cocriadores dessa nova realidade.

Referências bibliográficas

Deterding, Sebastian. et al. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. In: *CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. Vancouver, Canadá. http://gamification-research.org/wpcontent/uploads/2011/04/CHI_2011_Gamification_Workshop.pdf

Horn, Michael B.; STAKER, Heatther. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso.

Ausubel, D. P.; (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Contactos: jcdiniz.adm@gmail.com; fernando@ead.ufal.br

@s nativ@s digitais e as redes sociais *online*: dos comportamentos cívicos e políticos às potencialidades e riscos para a democracia

Ricardo Soares¹, Carla Malafaia², Pedro Ferreira³

Problematização e objetivos

As redes sociais *online* (RS) surgem, atualmente, como plataformas privilegiadas pelos/as jovens (Amaral *et al.*, 2017), configurando-se como espaços digitais de sociabilidade e (novos) meios de participação cívica e política (Hodgin, 2019). Com efeito, este estudo ancora-se na necessidade educacional de compreender os comportamentos cívicos e políticos e as implicações que decorrem de práticas digitais, nomeadamente em RS. Assim, esta comunicação visa dar conta dos comportamentos cívicos e políticos juvenis nas RS e compreender que potencialidades e riscos para a democracia derivam das suas utilizações da esfera digital.

Contextualização teórica

A prevalência de sistemas e tecnologias digitais nos quotidianos juvenis tem estimulado o interesse académico sobre a relação entre as práticas digitais e os níveis de participação cívica e política. A este respeito, há quem considere que as RS vieram conduzir uma reconfiguração do social e do político nas sociedades contemporâneas (Cardoso *et al.*, 2015), dada a possibilidade de representarem um instrumento de promoção e estímulo para novas possibilidades políticas de engajamento democrático (Campos, Pereira & Simões, 2016; Zuckerman, 2014). Neste plano, os/as jovens têm tido um papel preponderante, embora não exclusivo, enquanto rosto desta mudança nos processos políticos. Com efeito, a investigação assinala, por um lado, que os/as jovens ativistas utilizam amplamente as RS para apresentarem reivindicações e organizarem protestos (Mihailidis, 2014). Por outro, a literatura mostra a relação positiva entre o uso das RS e o envolvimento cívico e político juvenil (Valenzuela, Park & Kee, 2009; Zhang *et al.*, 2009). Não obstante, e num pólo oposto, existe alguma contenção no que respeita a esta importância ou à utilização juvenil das RS com propósitos cívicos e políticos. Baumgartner e Morris (2009) sustentam que a população juvenil tende a fazer atividades *online* mais relacionadas com o entretenimento e o social do que ações voltadas para o mundo político. Ademais, alguns autores criticam o baixo nível de comprometimento da participação *online*, dado que fenómenos como o *'slacktivism'* questionam precisamente a natureza e os objetivos destas formas de envolvimento (Christensen, 2011; Morozov, 2009). Ou seja, considera-se o “ativismo de sofá ou do *like* (...) como uma prática comodista e pouco implicada de fazer ativismo” (Campos *et al.*, 2016: 41). Por fim, alguns estudos sublinham a possibilidade das plataformas digitais representarem uma ameaça (Fenton & Barassi, 2011), dada a ocorrência de movimentos antidemocráticos e antipolíticos (Campos *et al.*, 2016) e a baixa exposição dos/as utilizadores/as a perspetivas

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Investigadora, CIIE

³ Professor Auxiliar, CIIE/FPCEUP

dissonantes das suas e, portanto, constituírem espaços facilitadores de *'echo chambers'* (Kahne *et al.*, 2011).

Metodologia

Neste estudo, adotou-se um desenho metodológico sequencial misto (Creswell, 2014) assente em dois níveis de análise: um primeiro individual e um subsequente grupal. Esta opção permite que as informações e resultados da análise precedente, informem e esclareçam o passo seguinte, numa investigação articulada, coerente e interdependente. Numa primeira fase, foram administrados inquéritos por questionário a 392 jovens-estudantes do 9º ao 12º ano de escolaridade, quer do ensino regular, quer do ensino profissional. Aqui, pretendia-se aferir os comportamentos cívicos e políticos juvenis nas plataformas digitais. Posteriormente, realizaram-se quatro grupos de discussão focalizada, envolvendo 22 dos/as jovens inquiridos/as, de modo a discutir os resultados do estudo quantitativo considerando as potencialidades e os riscos para a democracia da participação *online*. A recolha de dados efetivou-se numa escola pública da região litoral norte de Portugal.

Resultados e conclusões

Quatro perfis de envolvimento político *online* emergem dos dados quantitativos: “participativ@s”; “desinteressad@s”; “esperanços@s”; “confiantes”. Os resultados qualitativos permitem adensar a compreensão destes perfis, mostrando que as RS são um espaço relevante de participação e mobilização, apesar de também acomodarem estilos de envolvimento pouco comprometidos. Com efeito, ao contrário de alguma literatura reportar que é menos recorrente o uso da *internet* pelos/as jovens para se envolverem em assuntos “sérios”, os/as participantes deste estudo identificam algumas ações de participação cívica e política nas RS. Ademais, os discursos dos/as jovens apontam que as RS podem representar uma fonte de influência, na medida em que o contacto frequente com temas ‘sérios’ nestas plataformas pode potenciar o interesse juvenil por essas temáticas mesmo que, *a priori*, não tivessem esse objetivo. Não obstante, este estudo sublinha que as RS parecem comportar riscos, nomeadamente serem espaços estratégicos de propagação de discursos antipolíticos e antidemocráticos com intolerância ao dissenso e a tradução de certos comportamentos políticos em *slacktivism* – ou seja, atividades que não correspondem a comportamentos fora da esfera digital e/ou constituírem ações pouco implicadas com o intuito de demonstrarem às outras pessoas que são interessados/as.

Em suma, esta comunicação visa contribuir para o entendimento do papel das RS na reconfiguração do espectro de possibilidades de engajamento político juvenil, favorecendo pistas para o debate, a problematização e a análise crítica dos comportamentos cívicos e políticos juvenis na esfera *online* e das potencialidades e riscos para a democracia que decorrem destas práticas digitais.

Referências bibliográficas

- Amaral, Inês, Reis, Bruno, Lopes, Paulo, & Quintas, Célia (2017). Práticas e consumos dos jovens portugueses em ambientes digitais. *Estudos em Comunicação*(24), 107-131. doi:10.20287/ec.n24.a06
- Baumgartner, Jody C., & Morris, Jonathan S. (2009). MyFaceTube Politics. *Social Science Computer Review*, 28(1), 24-44. doi:10.1177/0894439309334325
- Campos, Ricardo, Pereira, Inês, & Simões, José Alberto (2016). Activismo digital em Portugal: um estudo exploratório. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2016(82). doi:10.7458/spp2016826977
- Cardoso, Gustavo, Costa, António Firmino, Coelho, Ana Rita, & Pereira, André (2015). *A Sociedade em Rede em Portugal: uma década de transição*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Christensen, Henrik Serup (2011). Political activities on the Internet: Slacktivism or political participation by other means? *First Monday*, 16(2).
- Creswell, John W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). United States of America: Sage.
- Fenton, Natalie, & Barassi, Veronica (2011). Alternative media and social networking sites: The politics of individuation and political participation. *The Communication Review*, 14(3), 179-196. doi:10.1080/10714421.2011.597245
- Hodgin, Erica (2019). Participatory politics and the civic dimensions of media literacy. *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-11).
- Kahne, Joseph, Middaugh, Ellen, Lee, Nam-Jin, & Feezell, Jessica T. (2011). Youth online activity and exposure to diverse perspectives. *New Media & Society*, 14(3), 492-512. doi:10.1177/1461444811420271
- Mihailidis, Paul (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. New York: Peter Lang.
- Morozov, Evgeny (2009). The brave new World of Slacktivism. *Foreign Policy*. <https://foreignpolicy.com/2009/05/19/the-brave-new-world-of-slacktivism/>
- Valenzuela, Sebastián, Park, Namsu, & Kee, Kerk F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 875-901. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x
- Zhang, Weiwu, Johnson, Thomas J., Seltzer, Trent, & Bichard, Shannon L. (2009). The Revolution will be networked. *Social Science Computer Review*, 28(1), 75-92. doi:10.1177/0894439309335162
- Zuckerman, Ethan (2014). New Media, New Civics? *Policy & Internet*, 6(2), 151-168.

Contactos: ricardosoaresfpceup@gmail.com; carlamalafaia@fpce.up.pt; pferreira@fpce.up.pt

Das ruas para os espaços *online*? Percursos e subjetividades de ativistas feministas através de narrativas biográficas

Vivianne Macena de Souza Nóbrega¹, Maria José Magalhães²

Problematização e objetivos

Os movimentos feministas contemporâneos ganharam um novo impulso em suas teorias e ações a partir das décadas de 1960 e 1970. Com o advento da internet e demais Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em meados dos anos 1990, as feministas passaram a integrar as disputas políticas que começavam a se manifestar nos espaços *online* em construção. Passados quase trinta anos das primeiras experimentações *online*, percebe-se que feministas do mundo inteiro vêm cada vez mais incorporando a internet nas suas ações políticas, de modo a potencializar o planejamento, o desenvolvimento e a divulgação de suas ações. Assim, é diante deste contexto de interrelação entre a atuação política feminista *offline* e *online* que, nesta investigação, buscamos compreender como os percursos, as experiências de vida e as subjetividades de três ativistas feministas se relacionam com as suas atividades de participação política *offline/online*.

Contextualização teórica

Diante da problematização apresentada, para o desenvolvimento teórico desta investigação, apresentamos, em um primeiro momento, os debates teóricos em torno dos denominados “novos” movimentos sociais, entre os quais estão os movimentos feministas contemporâneos. Assim, por um lado, discutimos as perspectivas sobre os “novos” movimentos sociais (Melucci, 1989; Touraine, 1989; Offe, 1985) e, por outro, as críticas as elas direcionadas (Calhoun, 1993; Alexander, 1998). Em um segundo momento, discutiremos sobre como os espaços *online* se converteram, nos últimos anos, em espaços de disputas políticas (Castells, 2007, 2013) e sobre as principais ações e estratégias dos movimentos sociais na internet (Laer & Aelst, 2010). A partir dessa discussão, problematizamos a simplificação das nossas relações com as tecnologias digitais contemporâneas segundo perspectivas estritamente instrumentais, isto é, ou puramente benéficas ou maléficas (Castells, 2007; Laer & Aelst, 2010; Tang & Yang, 2011; Guattari, 1992).

Em se tratando mais especificamente da discussão teórica em torno da diversidade dos movimentos feministas, também discutimos as principais correntes de pensamento feministas ocidentais que se estruturaram a partir das décadas de 1960 e 1970, nomeadamente a liberal (Friedan, 1974/1979), a radical (Millett, 1969/2000; Firestone, 1970/1972) e a marxista/socialista (Eisenstein, 1999). Além disso, por reconhecermos que estas correntes, sozinhas, não conseguem abranger a multiplicidade do sujeito político “mulher” – em suas especificidades sociais, culturais, étnico-raciais, regionais, entre outras – , também discutimos as correntes de pensamento do feminismo negro (Carneiro, 2003, 2011;

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, FPCEUP

Collins, 2016; hooks, 2015), pós-colonial (Bahri, 2013; Mohanty, 2020) e decolonial (Espinosa-Miñoso, Correal & Muñoz, 2014; Espinosa-Miñoso, 2014). Por fim, devido ao fato de que, atualmente, a internet e demais TIC estarem incorporadas em muitas ações e teorizações feministas, desenvolvemos uma breve revisitação das primeiras teorizações e experimentações feministas sobre estas tecnologias, datadas do início dos anos 1990 (Haraway, 1991; Plant, 1998; Wilding, 1998), bem como de suas reestruturações críticas e aprofundamentos que puderam ser percebidas a partir da virada do século (Zafra, 2011, 2014; Natansohn & Paz, 2018).

Metodologia

Em termos metodológicos, recorremos ao método biográfico (Plummer, 1990; Araújo, 2000; Ferrarotti, 2007), baseando-nos em perspectivas críticas (Bourdieu, 2008) e feministas (Harding, 1986/1993; Haraway, 1988) sobre os processos de construção do conhecimento científico. Com a delimitação dos perfis das possíveis biografadas, três mulheres – Có, Juliana e Beatriz – aceitaram narrar as suas experiências de vida neste contexto investigativo. Com isso, após a realização de dois encontros biográficos *online* com cada uma delas, adotamos procedimentos específicos para a construção das narrativas biográficas (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995; Magalhães, 2012), bem como técnicas de análise de conteúdo temática para o tratamento e a análise do material (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Resultados e conclusões

Tendo em conta o posicionamento epistemo-metodológico adotado ao longo desta investigação, a análise privilegiou o constante diálogo entre os argumentos expressos nas narrativas de Có, Beatriz e Juliana, bem como sua preeminência diante do quadro teórico empregado. Para que isso fosse possível, as categorias que emergiram das três narrativas a partir da análise de conteúdo foram reorganizadas em torno de oito eixos distintos, criados devido às aproximações temáticas de algumas categorias. São eles: 1) *Trajetória pessoal anterior ao ativismo*; 2) *Percurso e saberes*; 3) *Início do ativismo*; 4) *Ciberativismo*; 5) *Ações e estratégias*; 6) *Aprendizagens decorrentes do (ciber)ativismo*; 7) *Impactos e projeção do (ciber)ativismo*; e 8) *Feminismo como narrativa de transformação social*.

Com a análise dos eixos temáticos, ficou evidente que os contextos familiares e sociais, bem como os processos de construção dos conhecimentos de Có, Beatriz e Juliana, influenciaram fortemente o início dos seus ativismos e as formas como elas perspectivam a atuação política feminista atual. Ainda, foi possível perceber que, apesar de suas ações e estratégias de atuação constantemente considerarem os espaços *online*, elas compreendem estes últimos como dependentes do ativismo presencial. Por fim, foi possível destacar os modos como elas se aproximam, distanciam-se e/ou contrapõem a multiplicidade de perspectivas que compõem as correntes de pensamento feministas, expressando, assim, concepções singulares sobre os feminismos.

Referências bibliográficas

- Amado, João, Costa, António, & Crusoé, Nilma (2013). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, Helena (2000). *As pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século: Contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bahri, Deepika (2013). Feminismo e/no pós-colonialismo (Andréia Guerini & Juliana Steil, Trad.). *Estudos Feministas*, 21(2), 659-688. doi:10.1590/S0104-026X2013000200018
- Calhoun, Craig (1993). "New social movements" of the early nineteenth century. *Social Science History*, 17(3), 385-427. doi:10.2307/1171431
- Carneiro, Sueli (2003). Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, 17(49), 117-132. doi:10.1590/S0103-40142003000300008
- Carneiro, Sueli (2011, março 06). Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra*, Mulher negra. <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>
- Castells, Manuel (2007). *A galáxia internet: Reflexões sobre internet, negócios e sociedade* (2a ed., Rita Espanha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Collins, Patricia (2017). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória (Bianca Santana, Trad.). *Parágrafo*, 5(1), 6-17. <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>
- Eisenstein, Zillah (1999). Constructing a theory of capitalist patriarchy and socialist feminism. *Critical Sociology*, 25(2/3), 196-217. doi:10.1177/08969205990250020901
- Espinosa-Miñoso, Yuderlys (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>
- Espinosa-Miñoso, Yuderlys, Correal, Diana, & Muñoz, Karina (2014). Introducción. In Yuderlys Espinosa-Miñoso, Diana Correal, & Karina Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 13-40). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Ferrarotti, Franco (2007). Las historias de vida como método (Idalina Conde, Trad.). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 14(44), 15-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v14n44/v14n44a2.pdf>
- Firestone, Shulamith (1972). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. New York: Bantam Books. (Original work published in 1970)
- Friedan, Betty (1979). *The feminine mystique*. New York: Dell. (Original work published in

1974)

Guattari, Félix (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético* (Ana Lúcia de Oliveira, & Lúcia Cláudia Leão, Trad.). São Paulo: Editora 34.

Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. doi:10.2307/3178066

Haraway, Donna (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.

Harding, Sandra (1993). From the Woman Question in Science to the Science Question in Feminism. In Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (pp. 15-29). New York: Cornell University Press. (Original work published in 1986)

hooks, bell (2015). Mulheres Negras: Moldando a teoria feminista (Roberto Costa, Trad.). *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, 193-210. doi:10.1590/0103-335220151608

Laer, Jeroen Van, & Aelst, Peter Van (2010). Internet and social movement action repertoires. *Information, Communication & Society*, 13(8), 1146-1171. doi:10.1080/13691181003628307

Magalhães, Maria José (2012). Construção do sujeito mulheres: Subjetividades das vozes e dos silêncios. In Maria José Magalhães, Angélica Cruz, & Rosa Nunes (Coords.), *Pelo fio se vai à meada: Percursos de investigação através de histórias de vida* (pp. 25-51). Lisboa: Ela por Ela.

Melucci, Alberto (1989). Um objetivo para os movimentos sociais? (Suely Bastos, Trad.). *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 17, 49-66. doi:10.1590/S0102-64451989000200004

Millett, Kate (2000). *Sexual politics*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. (Original work published in 1969)

Mohanty, Chandra (2020). *Sob olhos ocidentais* (Ana Bernstein, Trad.). Rio de Janeiro: Zazie Edições.

Natansohn, Graciela, & Paz, Mônica (2018). Entre usos y apropiaciones de tecnología digital: Ciberfeminismos contemporáneos. In Silvia Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler, & Anahí Méndez (Eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates* (pp. 131-140). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Offe, Claus (1985). New social movements: Challenging the boundaries of institutional politics. *Social Research*, 52(4), 817-868. <https://www.jstor.org/stable/40970399>

Plant, Sadie (1998). *Zeros + ones: Digital women + the new technoculture*. London: Fourth Estate.

Plummer, Ken (1990). *Documents of life: An introduction to the problems and literature of a humanistic method* (Rev. ed.). London: Unwin Hyman.

Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone, & Raybaut, Paul (1995). *Histórias de vida: Teoria e prática* (João Quintela, Trad.). Oeiras: Celta Editora.

Tang, Lijun, & Yang, Peidong (2011). Symbolic power and the internet: The power of a 'horse'.

Media, Culture & Society, 33(5), 675-691. doi:10.1177/0163443711404462

Touraine, Alain (1989). Os novos conflitos sociais: Para evitar mal-entendidos (Marili Bezerra, Trad.). *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 17, 5-18. doi:10.1590/S0102-64451989000200002

Wilding, Faith (1998). Where is the Feminism in Cyberfeminism?. *n.paradoxa*, 2, 6-13. http://www.ktpress.co.uk/pdf/vol2_npara_6_13_Wilding.pdf

Zafra, Remedios (2011). Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada *online*. *Asparkia: investigació feminista*, 22, 115-129. <https://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/257292/344383>

Zafra, Remedios (2014). Arte, feminismo y tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 97-109. doi:10.5565/rev/qpsicologia.1212

Contato: macena.vivianne@gmail.com; mjm@fpce.up.pt

Juventudes Artísticas: que influências pode o contacto com arte ter no quotidiano de jovens?

Joana Sofia Lopes Mesquita¹, Helena C. Araújo²

Problematização e objetivos

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo principal compreender de que modo é que o contacto de jovens com a arte pode proporcionar ferramentas, experiências significativas ou aprendizagens transversais que podem ser encaradas como úteis nos seus quotidianos. Partiu-se das vozes de estudantes do ensino profissional artístico em teatro, que para além desta, tinham ligações a outras áreas artísticas como música, dança e desenho, para responder à questão: *O que contam vozes juvenis com diversas experiências artísticas sobre as influências do contacto com arte nas suas vivências quotidianas?* De forma mais específica, esta investigação pretendeu: a) compreender as perspetivas de jovens do ensino artístico sobre o lugar e a pertinência da arte na educação; b) explorar possíveis repercussões do contacto com arte nos modos como os/as jovens vivem e convivem em sociedade; c) perceber possíveis influências do contacto com arte para o reconhecimento e expressão da identidade individual de jovens.

Contextualização teórica

Nos dias que correm, a prevalência de uma sociedade utilitarista que enaltece apenas o que é concreto, palpável e facilmente identificado como útil, e desvaloriza o que ao campo subjetivo e emotivo diz respeito, tende a deixar para segundo plano áreas do saber como as artes (Ordine, 2017). Assiste-se a um constante 'braço de ferro' entre a razão e a emoção, a ciência e a arte, como se ambas representassem duas formas de conhecimento dissociadas, onde se assume a experiência artística como algo considerado menos válido e menos credível (Bahia, 2002). Visando repensar esta visão segmentada do conhecimento, admite-se que as artes possuem potencial intrínseco capaz de estimular uma emancipação dos sujeitos, uma consciencialização das suas valências e uma consequente progressão na sua vida (e.g. Fróis, Marques & Gonçalves, 2000; Gouveia, 2014; Louçã, 2017; Marques, 2012), permitindo-lhes exprimir a sua individualidade, fazendo emergir a necessidade de pensar a arte não só enquanto produto artístico, mas também enquanto forma de expressão humana de ordem estética, que representa uma visão sensível do mundo, através de perceções, emoções e ideias que retratam o individual de cada pessoa.

Refletindo sobre quotidianos de jovens e equacionando o lugar da arte num dos contextos onde estes/as passam maioria do seu tempo – a educação – observa-se que a arte vê frequentemente o seu lugar resumido ao domínio do entretenimento e do lúdico (Efland, 2002). Contudo, começa a emergir uma preocupação – ainda que pouco expressiva – em conhecer e explorar as potencialidades da arte no campo educacional (Tormenta & Terraseca, 2015; Charlot, 2013), defendendo que esta pode ter um papel relevante tanto na formação

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Catedrática, CIIE/FPCEUP

integral e humanista dos/as educando/as, como nas suas vidas futuras (Fróis, 2000), mobilizando dimensões criativas, socioafetivas, expressivas, cognitivas, reflexivas e motoras aquando dos processos de ensino-aprendizagem (e.g. Fróis, 2000; Leite, 2001; Louçã, 2017).

Argumentando-se como verdadeiramente enriquecedor o que se pode aprender com e através das artes (Best, 1996) considera-se redutor circunscrever o seu potencial aos contextos de educação formal, pelo que se valoriza um olhar caleidoscópico em torno da problemática, permitindo refletir sobre diversas dimensões dos quotidianos de jovens.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com onze jovens entre os 15 e os 16 anos de idade, do ensino profissional artístico em teatro, que tinham ligação também com outros ramos artísticos. No que respeita aos contornos metodológicos do estudo, optou por se realizar um conjunto de dez sessões – baseadas nos princípios do Photovoice – onde os/as jovens discutiram e problematizaram, coletivamente – através da Discussão Focalizada em Grupo –, acerca das influências do contacto com arte nos seus quotidianos. Cada jovem capturou várias fotografias que permitiram uma maior consciencialização e reflexão sobre a problemática e, posteriormente, constituíram o mote para os momentos de discussão, permitindo que esta partisse de perspetivas trazidas pelos/as jovens. Ressalva-se que todas as questões éticas foram pensadas de forma a salvaguardar a confidencialidade, o anonimato e o bem-estar de todas as pessoas participantes.

Resultados e conclusões

Os principais resultados permitiram compreender que as experiências artísticas podem influenciar os quotidianos juvenis a três níveis. A montante, num nível mais intrapessoal, permite que os/as jovens desenvolvam uma maior conexão consigo próprios/as, abordando também dimensões em torno do bem-estar individual. A jusante, num nível mais interpessoal, os resultados demonstraram que o contacto com arte condiciona a forma como as pessoas jovens agem, comunicam e são vistas pelas outras pessoas – nomeadamente pares e familiares. Por fim, foi ainda possível identificar um nível mais social, onde se reflete sobre o incentivo a uma postura crítica perante as diversas situações que ocorrem no seio da sociedade.

Referências bibliográficas

Bahia, Sara (2002). Da educação à arte e à criatividade. *SOBREDOTAÇÃO*, 3(2), 101-126.

Best, David (1996). *A racionalidade do sentimento*. Lisboa: Edições ASA.

Charlot, Bernard (2013). "Clássica, "moderna", "contemporânea": encontros e desencontros entre Educação e Arte. In Bernard Charlot (Eds.), *Educação e Artes Cênicas: Interfaces contemporâneas* (pp. 23-46). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Efland, Arthur (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. Columbia University: Teachers College Press.

Fróis, João Pedro, Marques, Elisa, & Gonçalves, Rui Mário (2000). Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In João Pedro Fróis (Eds.), *Educação Estética e Artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gouveia, Sónia Maria Sá (2014). *Dança no Contexto Educativo: Um Espaço de Inclusão. Contributos da Modalidade Artística de Dança na Região Autónoma da Madeira para o Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa, Portugal.

Leite, Elvira (2001). *Dança. Educação pela Arte: Retratos de uma experiência*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

Louçã, Joana (2017). "Aprendíamos de forma diferente. Em vez de estarmos a ouvir, fazíamos". Aprendizagem através das artes na escola básica: Um estudo de caso. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*(50), 117-134.

Marques, Ana Silva (2012). Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação*(2), 59-72.

Ordine, Nuccio (2017). A utilidade dos saberes inúteis. In Nuccio Ordine & Regina Gouveia (Eds.), *A utilidade dos saberes inúteis* (pp. 15-35). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Tormenta, Rafael, & Terrasêca, Manuela (2015). Perceções de alunos sobre o seu contacto com as expressões artísticas na escola. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 171-189.

**“A (nova) dança do existir”: Processos de participação jovem no
Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.)**

Marcela Pedersen¹, Paulo Nogueira²

Problematização e objetivos

A presente comunicação resulta de um projeto de investigação desenvolvido no contexto do Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.) – 2019/2020. Realizado em co-produção entre o Teatro Municipal do Porto (TMP), o Teatro Viriato (Viseu) e a Cuturgest (Lisboa), o projeto, cuja primeira edição ocorreu em 2018, destina-se a jovens entre os 15 e os 18 anos, com ou sem experiência artística, convidando-os a experienciarem o repertório de um/a coreógrafa/o nacional, em articulação com um/a coreógrafa/o local.

A presente investigação configura-se como um estudo de caso em torno do P.E.D.R.A., em sua 3ª edição – 2019/2020, tendo em conta as experiências vividas pelo grupo do Porto. Os principais objetivos envolveram conhecer as dinâmicas de implementação do projeto e compreender os processos de participação das/dos jovens no projeto desenvolvido no Porto, à luz dos seus percursos pessoais em relação à dança e no âmbito específico da educação artística.

106

Contextualização teórica

Considerando o contexto do P.E.D.R.A. – Porto, desenvolvido na agenda político-cultural do TMP e inserido nas ações do Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO), discutimos, numa primeira instância, a sua esfera educativa relativamente a uma concepção de educação e mediação artística. Suportada em Morsch (2016), é encarada enquanto “prática de convidar os diferentes públicos a usarem a arte e suas instituições para promoverem processos educativos através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança; e para provocar formas de desenvolver estes processos em outros contextos” (idem: 2).

É no contexto da nova dança portuguesa (NDP) que nos propomos abordar algumas facetas da dança contemporânea. A NDP traz características mestiçadas, com gêneros e artes diferentes, assim como as práticas das/os coreógrafas/os envolvidas/os, que vêm de diferentes formações artísticas, e apresentam diferentes projetos coreográficos (Fazenda, 2020; Ribeiro, 1991).

Numa segunda instância, enfatizamos a qualidade performativa da dança contemporânea, e o lugar que ela ocupa no corpo de trabalho do P.E.D.R.A., o que implicou percebermos que a

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Auxiliar, CIIE/FPCEUP

dança contemporânea se insere num processo contínuo de reconfigurações e numa mudança permanente no modo de fazer e de olhar a dança (Setenta, 2008).

Nesta medida, e no contexto do repertório da Vera Mantero – coreógrafa convidada para a 3ª edição do P.E.D.R.A. –, o campo empírico da presente investigação explorou uma zona de “não saber”, entendida enquanto matéria de produção de conhecimentos em dança, em arte e em educação artística. Levou-nos, na esteira de Nora Sternfeld (2016), a inscrever a nossa reflexão na perspectiva pós-colonial “*unlearning*”¹, questionando as zonas que histórica e teoricamente definiram uma ideia de conhecimento, procurando territórios não explorados pelas lógicas instituídas da aprendizagem.

A investigação sustentou-se nas vozes e nos percursos das/dos jovens participantes, através de uma perspectiva que encara as juventudes enquanto plurais e diversas (Camacho, 2004; Dayrell, 2003; Pais, 1990). A percepção crítica das experiências e dos relatos pessoais produzidos pelas/os participantes permitiu-nos conhecer seus saberes e suas inquietações relativamente ao universo da dança contemporânea. É com base em tais inquietações que a presente investigação procurou questionar o campo das práticas e dos discursos em educação artística.

Metodologia

Enquanto pesquisa qualitativa, o presente trabalho fez uso da abordagem do estudo de caso, incorporando fundamentos do paradigma fenomenológico-interpretativo.

O processo de recolha de informação ocorreu através da observação participante das sessões realizadas. Foram acompanhadas 10 sessões, entre 1 a 3 horas de duração, sendo realizadas presencialmente e através da plataforma *zoom*.

A partir da observação participante prosseguimos, à luz de Amado (2014) e Peretz (2000), com o registro e a sistematização do que foi experienciado no contexto, através das notas de terreno/diários de campo.

Em conformidade com os objetivos propostos e de forma a agregar a coleta de dados, foi pedido as/aos participantes que escrevessem um relato pessoal a respeito do seu percurso em relação à dança e ao universo das artes até ao momento em que ingressaram no P.E.D.R.A.

Para o processo de interpretação e análise dos dados coletados optámos pela análise de conteúdo (Amado, 2014; Bardin, 2011).

Resultados e conclusões

A partir da análise de conteúdo do material recolhido reconheceu-se a relevância educativa de uma concepção de participação jovem na sua dimensão cidadã e no que toca, em particular, as diferentes formas de fazer falar o corpo das/dos jovens numa relação íntima com

¹ “É uma forma de aprendizagem que rejeita activamente formas dominantes, privilegiadas, excludentes e violentas de conhecimento e de actuação que ainda entendemos muitas vezes como educação e conhecimento” (Sternfeld, 2016: 11).

a dança.

Ao longo do presente trabalho, apercebemo-nos da importância de considerarmos uma cidadania íntima neste contexto, principalmente quando, no âmbito investigativo, as/os jovens produziram reflexões críticas sobre a problemática do corpo e dos seus processos de conhecimento, fornecendo-nos sentidos particulares e subjetivos que, na nossa perspectiva, necessitam de estar presentes na esfera pública e política.

Nesta 3ª edição o grupo do Porto é composto majoritariamente por jovens com experiências prévias no meio artístico. É transversal em suas trajetórias uma visão das artes como um objetivo de vida e não simplesmente um *hobby* ou um sonho, sendo o P.E.D.R.A. apontado pelas/os jovens como uma forma de alcançarem uma formação mais ampla no campo das linguagens artísticas. Como motivações para participarem do projeto, apontaram a procura por oportunidades, novas experiências no campo das artes – como a troca de saberes com Vera Mantero, e o desejo em ampliarem a sua “bagagem” artística.

O P.E.D.R.A. revelou-se um projeto que pode ecoar para outros territórios de formação pessoal e artística das/os participantes, acompanhando-as/os na construção de experiências e aprendizagens significativas de participação. Como considerações finais, deixamos novas inquietações pessoais e teóricas, tendo em vista um campo de possibilidades produzidas pelo projeto também no âmbito social e de reinvenção do mesmo.

Referências bibliográficas

Amado, João (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2 ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Camacho, Luiza M. Yshiguro (2004). A invisibilidade da juventude na vida escolar. PERSPECTIVA, 22(2), 325-343. <https://doi.org/10.5007/%x>.

Dayrell, Juarez (2003). O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, 24, 40-52.

Fazenda, Maria José (2020). Do desenvolvimento da dança teatral em Portugal no pós-25 de abril de 1974: Circunstâncias, representações, encontros. Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP) (38), 101-127. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.101-127>

Morsch, Carmen (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação. Periódico Permanente, 6, 1-32.

Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da juventude: Alguns contributos. Análise Social, 25, 139-165.

Peretz, Henri (2000). Métodos em sociologia. Lisboa: Temas e debates.

Ribeiro, António Pinto (1991). 1965-1990 Vinte anos de Ballet Gulbenkian e a Nova Dança Portuguesa. In José Sasportes & António Pinto Ribeiro (Eds.), História da dança (pp. 53-95). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Setenta, Jussara Sobreira (2008). O fazer-dizer do corpo: Dança e performatividade [online]. Salvador: EDUFBA. ISBN 978-85-232-1196-7. Disponível em SciELO Books.

Sternfeld, Nora (2016). Learnig Unlearning. CuMMA, 20, 1-11. Disponível em <https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdf>

Contactos: marcela.pedersen@hotmail.com; pnogueira@fpce.up.pt

Interculturalidade e diversidade

Agência política das mulheres para confrontar o patriarcado colonial: os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento

Kenia Adriana Reis e Silva¹, Maria José Magalhães²

Problematização e objetivos

A problemática investigativa teve como foco perceber como os coletivos feministas de intervenção política se constituem como espaço(s) de emancipação de saberes, criando novas configurações de conhecimento de confronto ao patriarcado colonial. O objetivo geral consistiu em identificar como nestes coletivos a posição de mulheres provindas de contextos e realidades coloniais efetua-se como uma ferramenta de aprendizagem ao confronto do patriarcado colonial, permitindo novas configurações de conhecimento e de empoderamento. Os objetivos específicos configurou-se em analisar como o lugar de fala de mulheres de origem de contextos coloniais podem criar oportunidades de processos de construção de conhecimento histórico e social; perceber como a intersecção género, raça, classe e território pode constituir-se como ferramenta de confronto ao patriarcado colonial e de emancipação de conhecimento; analisar como os movimentos feministas decoloniais confrontam a colonialidade do ser, do poder, saber e do género, construindo conhecimentos emancipatórios num contexto de educação não formal.

110

Contextualização teórica

Coloco em cerne as questões históricas quanto a “submissão das mulheres aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal, igualitária e individualista” (Pateman, 2013: 57), e, também, evidencio a questão da colonização europeia como parte de uma estrutura de poder sobre o resto do mundo (Quijano, 1992).

Ao refletir sobre como os contextos das ações dos movimentos feministas constituem-se enquanto espaços educativos, uma vez que a educação é um ato político que “não pode ser senão um ato de capacitação cidadã, pois favorece uma compreensão mais complexa e diferenciada do mundo” (Freire, 1989, apud 28 Ribeiro & Menezes, 2015), analiso também como os movimentos sociais são capazes de evidenciar as produções de conhecimentos e saberes a partir de um contexto de educação não formal, a qual se aprende “no mundo da vida” (Gohn, 2014: 35), nos compartilhamentos de experiências, em espaços e ações coletivas cotidianas.

Assim, neste campo de construção de aprendizagem, ao desenvolver o enquadramento teórico da pesquisa, levantei um ponto importante a ser considerado e analisado: a descolonização do conhecimento, criando novas configurações de conhecimento e de poder (Kilomba, 2016). Esta conceção de descolonizar o conhecimento seguiu o ponto de vista de

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Auxiliar, FPCEUP

superação do eurocentrismo epistemológico, que invisibiliza e silencia conhecimentos outros (Mignolo, 2004; Quijano, 1992; Kilomba, 2016), e partiu do pressuposto de desconstruir uma colonialidade inserida numa geopolítica do conhecimento, que subalterniza povos, línguas, classes sociais e histórias. Ou, como nos diz Mignolo (2004), não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial, a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão epistémica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade. E, neste sentido, “a ciência não é um simples estudo apolítico da verdade, mas a produção de relações sociais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar” (Kilomba, 2019: 53).

Metodologia

Ao trabalhar contextos da colonial/modernidade e do patriarcado colonial, a pesquisa teve a natureza qualitativa e inseriu-se no paradigma da pós-modernidade, uma vez que trata sobre questões acerca do feminismo, género, classe social, Estados-nação e liberdade (Amado, 2017).

Considerando que a transição pós-moderna deve ser a busca de novos paradigmas de emancipação social (Santos 2008: 24), buscou-se a construção de um diálogo com e entre autores e autoras do Norte e Sul Global, os quais possibilitaram a expansão dos limites das epistemologias, permitindo-me refletir e construir uma Epistemologia do Sul, feminista, interseccional e de emancipação social.

Assim, foi construído o guião semiestruturado para a entrevista com mulheres de movimentos feministas de perspectiva decolonial. Tal instrumento foi construído numa conceção a partir de uma posição epistémica contra-hegemónica (Mignolo, 2008).

Resultados e conclusões

De acordo com as análises realizadas, foi possível constatar informações importantes para compreender como os coletivos feministas se constituem enquanto espaço de emancipação de saberes, criando novas configurações de conhecimento de confronto ao patriarcado colonial. Foi tangível identificar que, quando as mulheres feministas usam as suas vozes e os seus lugares de fala para denunciar opressões historicamente sofridas de forma interseccional por elas, por seus/suas pares e por seus/suas ancestrais, confrontam a forma como a História foi contada a partir de uma ciência hegemónica e confrontam, também, a sociedade capitalista/moderna e com base na colonialidade. Ao realizarem essa ação, o movimento social feminista, na perspectiva decolonial, consubstancia-se como produtor de aprendizagens e, além disso, formam um caminho para descolonizar o conhecimento. Neste sentido, quando elas se expressam e se organizam, mesmo com os limites impostos e as tensões existentes, passam a ocupar um lugar na sociedade e a lutar por políticas de igualdade, que visam direitos para mulheres, em suas interseccionalidades. Dentro desses direitos, está a luta pela educação, não apenas para que as mulheres tenham acesso à educação do sistema regular de

ensino de forma igualitária aos homens, mas a luta por uma educação emancipatória, que reflita sobre as consequências da colonização do Sul Global, que promova empatias e novos/as aliados/as na luta por um mundo mais justo e igualitário, que tire da subalternidade povos e territórios.

Referências bibliográficas

Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de coimbra.

Gohn, Maria da Glória (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35-50.

Kilomba, Grada (2019). *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Kilomba, Grada (2016). *Descolonizando o conhecimento - Uma Palestra-Performance*. (J. Oliveira, Trad.). Recuperado de <https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/>

Mignolo, Walter (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.

Mignolo, Walter (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B. de S. (org) *Conhecimento Prudente para uma vida Decente* (667-709). São Paulo: Cortez.

Pateman, Carole (2013). Críticas feministas à dicotomia público/privado. In: Miguel, L. F.; Biroli, F. *Teoria política feminista: textos centrais* (55-79). Vinhedo: Horizonte.

Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, 13, 29, 11-20.

Ribeiro, Ana Bela & Menezes, Isabel (2015). Educação e democracia: potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONGs. *Interações*, 11, 36, 68-83.

Santos, Boaventura de Sousa (2008). *Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e de outro*. Coimbra: Travessias.

Processos migratórios e formação: aprendizagens experienciais das mulheres brasileiras em Portugal

Ana Guimarães Duarte¹, Natália Alves²

Problematização e objetivos

Conhecer os processos de formação humana pressupõe entender como os indivíduos processam suas experiências e as transformam em aprendizagens. Os processos migratórios são eventos disruptivos nas biografias, exigindo a elaboração de expressivo repertório de saberes (Morrice, 2013) e as experiências, representam a principal fonte das aprendizagens realizadas nestas trajetórias podendo o gênero, ser um elemento diferenciador nos desafios encontrados nesses percursos (Alencar-Rodrigues & Strey & Espinosa, 2009).

Este estudo analisou, em profundidade, as experiências migratórias e as aprendizagens narradas por 6 mulheres Brasileiras imigrantes em Portugal, que à época, faziam parte da diáspora mais feminilizada do País (SEF, 2017).

De forma a se conhecer as especificidades desses processos, foi estabelecida a questão orientadora: o que aprenderam as mulheres Brasileiras em Portugal, com suas experiências migratórias? E os seguintes subtemas para delimitar o estudo: que aprendizagens realizaram? Como ocorreram estas aprendizagens? Que transformações identitárias ocorreram nessas mulheres, a partir destas aprendizagens?

113

Contextualização teórica

Compreendendo que a formação humana se realiza em um processo contínuo de aprendizagens a partir das experiências biográficas, com base no repertório pessoal prévio de conhecimentos e na interpretação que fazemos das nossas experiências, foram utilizadas as seguintes perspectivas teóricas nesta investigação: a Teoria tripolar da formação, em que a ecoformação, a heteroformação e a autoformação se interrelacionam em uma contínua tensão no indivíduo (Pineau, 1988), a ótica sobre a formação humana de Josso, em que o “processo de formação põe a tônica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias” (Josso, 2010) e no paradigma da constante transformação de Dominicé, onde “não há formação sem modificação, mesmo muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (Dominicé, 1988).

Com relação ao conceito de experiência empregado no estudo, considerou-se que “experiência pode resultar de uma situação pontual e muito breve ou de um acontecimento dilatado no tempo [...] e resulta da influência recíproca das condições objetivas dos contextos e das condições subjetivas do sujeito que a vive” (Cavaco, 2009).

¹ Mestre em Educação e Formação de Adultos, IEUL

² Professora Associada, IEUL

Visto que a aprendizagem é um conceito ainda em aberto, com múltiplas vertentes, a investigação substanciou-se na visão holística de Peter na qual a aprendizagem seria “a combinação de processos ao longo da vida em que toda a pessoa – corpo (genético, físico, biológico e habilidades) e mente (significado, conhecimento, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experimenta situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou praticamente (ou através de qualquer combinação) e integrado na biografia da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experiente)” (Jarvis, 2009, p. 35).

Porque o processo de aprendizagem pela experiência era a espinha dorsal deste estudo, mostrou-se necessário selecionar uma proposta de estrutura do processo de elaboração da aprendizagem que mais se adequasse ao pressuposto teórico escolhido, apresentando-se o Diagrama da transformação da pessoa pela aprendizagem (Jarvis, 2009, 2013, 2015), o mais pertinente.

O Diagrama subsidiou então a análise do conteúdo, tanto na categorização quanto na interpretação dos resultados como também, a produção do esquema final, elaborado a partir das aprendizagens analisadas.

Metodologia

Para a operacionalização, considerou-se os objetivos específicos:

- Conhecer o perfil sociográfico das entrevistadas.
- Conhecer as motivações migratórias.
- Identificar as percepções quanto às transformações identitárias.
- Conhecer algumas experiências disjuntivas que lhes fossem significativas.
- Conhecer as aprendizagens a partir das experiências migratórias relatadas.
- Conhecer as etapas de elaboração das aprendizagens relatadas.

Considerando a linha teórica, houve que se conhecer a história de vida sob o ponto de vista das entrevistadas), levando à opção pela investigação qualitativa, interpretativa (Natércio, 2014) e de abordagem biográfica, com a realização de entrevistas biográficas (Amado, 2014), utilizado-se o método bola de neve.

Foram estruturados 2 eixos de análise: a) processo migratório e aprendizagens experienciais e b) transformações identitárias.

A categorização foi baseada no Diagrama da transformação da pessoa pela aprendizagem, de Peter Jarvis (Jarvis, 2015), permitindo conhecer as similaridades, as diferenças e singularidades das aprendizagens experienciais realizadas.

Resultados e conclusões

Foram realizadas 6 entrevistas biográficas, com mulheres Brasileiras imigrantes em Portugal há mais de dois anos, vivendo na região metropolitana de Lisboa.

A decisão sobre o escopo das informações analisadas tomou por base: os eixos temáticos

propostos para o estudo e as aprendizagens de maior recorrência nos registos das entrevistadas.

No eixo aprendizagens, a dificuldade na inserção profissional e a desqualificação profissional, foram relatadas por cinco das seis entrevistadas, o que levou à escolha dessas experiências para análise.

No eixo identidades, as aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal, autonomização e empoderamento, foram identificadas por todas as seis entrevistadas, justificando análise das experiências correlatas.

Como conclusões sobre as aprendizagens experienciais migratórias analisadas, foi possível observar que:

- as aprendizagens de saída se mostraram semelhantes, ainda que as experiências das entrevistadas fossem, em algum grau, diferentes entre si;
- a qualidade das interações sociais (fatores externos) foi decisiva para as aprendizagens realizadas e,
- as identidades, expectativas, motivações e o repertório de saberes prévios, se mostraram elementos de influência nas percepções das entrevistadas sobre suas aprendizagens.

As conclusões sobre a aplicação do Diagrama de Peter Jarvis, na análise do conteúdo, foram que:

- possibilitou conhecer as similaridades e as singularidades entre as experiências e aprendizagens relatadas;
- permitiu observar a unicidade dos processos de elaboração das aprendizagens e,
- franqueou identificar, os atores e fatores de influência, em cada etapa de aprendizagem.

Como produto do estudo, foi elaborado um esquema com as experiências e aprendizagens analisadas, com base no Diagrama de Peter Jarvis.

Referências bibliográficas

Alencar-Rodrigues, R. & Strey, M & Espinosa, L. (2009). Marcas do gênero nas migrações internacionais das mulheres. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 421-430.

Amado, J. (2014). *Manual da investigação qualitativa em educação*. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227.

Dominicé, P. (1985). O processo de formação e alguns componentes relacionais. *Psychologie et Education*. Universidade de Toulouse La Mirail, IX(4), 07-17.

International Organization of Migration (2017). *World Migration Report – Migration and migrants: a global overview*. Geneva. International Organization of Migration.

Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society. Oxon. Routledge.

Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the process of human learning. Recherche et formation [Online], 70. doi:10.4000/rechercheformation.1916

Jarvis, P. (2013). Learning to be a person: East and West. Comparative Education, 49(1), 4-15.

Jarvis, P. (2015). Aprendizagem humana: Implícita e explícita. Revista Educação e Realidade, 40(3), 809-825.

Josso, M. Christine (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revista Educação e Realidade, ano XXX, 3(63), 413-438.

Josso, M. Christine. (2010). Experiências de vida e formação. Lisboa. Educa.

Morrice, L. (2013). Learning and refugees. Recognizing the darker side of transformative learning. Adult Education Quarterly, 63(3), 251-271.

Natércio, A. (2014). Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leitão.

Contactos: anaguimaraesduarte@outlook.com; nalves@ie.ulisboa.pt

Percorrendo o caminho do empoderamento: um olhar através das narrativas de mulheres negras brasileiras em Portugal

Maria Odete Jesus¹, Helena C. Araújo², Sofia Almeida Santos³

Problematização e objetivos

Esta comunicação pretende focar o empoderamento de mulheres negras, sendo que a questão basilar desta apresentação passa por *perceber de que forma é que mulheres negras se foram empoderando ao longo da sua vida*, trazendo consigo um conjunto de outras questões que são, também, tidas em conta: *que vivências e experiências é que estas mulheres tiveram (e têm) enquanto mulheres negras, dentro de uma sociedade permeada por formas de racismo; e como o ser mulher se cruza com os processos educativos de consciencialização das suas próprias condições de existência e reflexão.*

Pensar nestes conceitos e a sua relação com a educação é pensar no poder da “reprodução social realizada pela escola” (Fonseca, 2008, p. 54), nas transições e modos variados de “re/produções social e cultural que caracterizam as novas transições femininas (e masculinas).” (ibidem).

Contextualização teórica

Muito relevante aqui, para falar das experiências das mulheres negras, são as questões de género e as formas de racismo, ligadas entre si pelo manto dos contextos educativos.

Compreender as questões de género dentro do campo da educação é essencial “pois não só sublinham desigualdades várias entre mulheres e homens nas suas trajetórias, vivências e oportunidades” (Araújo, 2007b, p. 159), especialmente quando consideramos que o direito da mulher à educação, o fim da separação das escolas por sexo, o alcançar de diferentes campos de conhecimento e a independência da mulher, através do saber, só começaram a acontecer há 46 anos em Portugal. Para além destas questões, também será abordado o racismo, que pode ser definido como “uma forma sistemática de discriminação (...) que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.” (Almeida, 2019, p. 22), e a sua ligação com a educação, especialmente no ensino escolar e nas brincadeiras entre pares.

A interseccionalidade é o conceito cuja lente permite refletir sobre os processos educativos e as experiências de vida das participantes. Este é um conceito que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177); é também um conceito mutável e contextualizado. Atender à questão da interseccionalidade é perceber os contextos físicos e temporais em que as pessoas habitam, saber o seu contexto social, histórico, político.

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professora Catedrática, CIIE/FPCEUP

³ Investigadora, CIIE

O empoderamento será igualmente explorado nesta comunicação, referindo-se à capacidade de cada pessoa de agir para o seu próprio bem, participar nas escolas e tomadas de decisão que lhe dizem respeito (Calvès, 2009). Desta maneira, compreender a forma como as estruturas sociais impedem a tomada de decisão e movimentação social é compreender a “cultura do silêncio” (Freire, 1985, 2018), a impotência, a opressão, a proibição dos oprimidos falarem sobre as injustiças que vivem.

A aglutinação destes conceitos permitirá, ao longo desta comunicação, contextualizar a interpretação das narrativas biográficas das mulheres que participaram na investigação aqui apresentada.

Metodologia

As narrativas biográficas, por serem um método que valoriza os processos de formação e que procura “tornar visíveis as experiências biográficas” (Araújo, 1995, p. 9) da pessoa biografada, são o método a ser abordado nesta comunicação. Foram construídas e interpretadas narrativas de duas mulheres negras brasileiras, feministas e com participação ativista, ambas entre os 30 e os 40 anos, que num momento da sua vida residiram e estudaram em Portugal.

Durante o processo de leitura das narrativas, ganharam forma quatro dimensões de interpretação emergentes que destacaram singularidades e divergências em ambas as narrativas. A interpretação destas dimensões foi conduzida pelas teorias em torno da interpretação narrativa (Clandinin & Connelly, 2015), sendo feita uma interpretação conjunta das narrativas de duas mulheres, contextualizada e preocupada com as singularidades de cada biografada, permitindo estudar as questões de investigação já mencionadas.

Resultados e conclusões

As interpretações das narrativas possibilitaram descrever a forma como os processos educativos de reflexão sobre as suas identidades e a consciencialização do que significa ser uma mulher negra, numa sociedade patriarcal e racista, possibilitou que estas mulheres fossem, ao longo das suas vidas, construindo o seu empoderamento e, conseqüentemente, assumir as suas identidades enquanto mulheres negras.

Ao longo das suas narrativas, ambas mostram tomar consciência dos seus lugares na sociedade e, ao invés de internalizarem as imagens negativas (Freire 1985, 2018) que lhes são impostas sobre elas mesmas e sobre a sua identidade, procuram educar-se e usam as suas vozes para romperem com as suas opressões.

Incluir as questões de género dentro dos contextos educativos, assim como as questões de “raça”, pode permitir reconhecer que existem desigualdades de poder e género aliadas a outras desigualdades (isto é, pode permitir reconhecer que existe a interseccionalidade de desigualdades dentro dos contextos educativos). Araújo (2002, p. 106; 2007a) refere ainda que este reconhecimento visibiliza a “ação humana da mulher como ser ativo produtor da vida social e das relações sociais”.

Desta forma, e em concordância com as palavras de Freire (1985; 2018), o próprio

rompimento com a posição de pessoa oprimida, silenciada e condicionada por aqueles que têm poder, é em si um processo educativo importante, que passa por diversos contextos (formais, não-formais e informais) e que vai sofrendo alterações ao longo das diversas fases da vida destas mulheres.

Referências bibliográficas

- Almeida, Sílvio (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Editorial
- Araújo, Helena C. (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 7-36.
- Araújo, Helena C. (2002). Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação*, 1, 101-145.
- Araújo, Helena C. (2007a). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 83- 116.
- Araújo, Helena C. (2007b). Política da diferença e cidadania na nossa formação. *Educação: Temas & Problemas*, 2(3), 159-168.
- Calvès, Anne-Emmanuèle (2009). “Empowerment”: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4, 735-749.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Edufu.
- Crenshaw, Kimberlé (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao género. *Revista estudos feministas*, 10(1), 171-188. doi:10.1590/S0104-026X2002000100011
- Fonseca, Laura (2008). Transições à entrada do século XXI: Percursos e biografias escolares de jovens ciganas e payas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 51-72.
- Freire, Paulo (1985). *A política da educação: Cultura, poder e libertação*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, Paulo (2018 [1968]). *Pedagogia do oprimido* (edição do 50.º aniversário). New York: Bloomsbury Academic.

Quando a interculturalidade desafia a produção e disseminação hegemônicas do conhecimento: partilhas de dois grupos de pesquisa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Marcela Endres Balbão¹, António M. Magalhães²

Problematização e objetivos

A presente investigação buscou compreender se, por meio da interculturalidade, existem possibilidades contra-hegemônicas de produção e disseminação do conhecimento no ambiente universitário, tendo, como campo empírico, o contexto específico da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o estudo de dois casos. Para tal, baseou-se, mediante fundamentação teórica, na crítica às heranças coloniais e às perspectivas eurocêntricas que influenciaram uma concepção hegemônica da ciência. Para procurar alternativas, em prol da descolonização, a interculturalidade é apontada como um potencial contra-hegemônico.

Objetivo geral: identificar que mudanças o contexto presente na UNILA pode potencialmente trazer para a produção e disseminação do conhecimento.

Objetivos específicos:

- a) compreender como se dá a interação entre as línguas e as culturas no contexto da UNILA.
- b) analisar como a produção do conhecimento na UNILA se relaciona com o contexto da universidade e da região latino-americana.
- c) identificar como ocorre a disseminação do conhecimento na UNILA.

120

Contextualização teórica

O tema desta pesquisa surge de uma reflexão sobre a produção e a disseminação do conhecimento no contexto universitário. Em torno disto, foi necessário retomar conceitos no que se refere à ciência, ao conhecimento em geral, e seu percurso histórico, assim como qual é o papel da universidade – e dos atores que a compõem – na produção e na disseminação do conhecimento. Com isso, foram pensados os desafios e as alternativas da instituição universitária.

Para este tema, foram mobilizados os seguintes conceitos: legado do colonialismo, com referência ao epistemicídio de conhecimentos locais, que foram destruídos, silenciados e/ou invisibilizados (Santos, 2009; Ribeiro, 2007). Os conceitos de colonialidade do saber, do poder e do ser são mobilizados para mencionar os efeitos de perpetuação do colonialismo para além do período colonial, sendo, estão, a colonialidade constitutiva da modernidade, conforme Dussel (2000) e Grosfoguel (2008). A ciência moderna na sua concepção hegemônica, para buscar, na teoria, as alternativas sugeridas para uma concepção contra-hegemônica da

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Catedrático, FPCEUP

ciência, segundo, dentre outros/as autores/as, Ramose (2011), Ballestrin (2013) e Quijano (2000).

Com esta visualização mais ampla, passa-se ao ambiente universitário para analisar a produção e disseminação do conhecimento neste contexto, que é o âmbito de análise da presente dissertação, com base, dentre os/as autores/as referenciados/as, em Benincá e Santos (2013), Segato (2011), Santos (2018). Por meio destas teorias, é abordada a interculturalidade, que é apontada como um potencial para concretizar alternativas contra-hegemônicas.

Posteriormente, são analisados os conceitos da interculturalidade referentes a lutas contra opressões e à perspectiva de igualdade de conhecimentos (Walsh, 2009; Ortega, 2016; Marín, 2009), articulado ao reconhecimento das diferenças (Magalhães & Stoer, 2005).

Em busca de trazer contributos para este tema, o presente trabalho baseia-se na importância de pensar sobre universidades que sejam plurais, tanto nas pessoas quanto nos saberes produzidos e partilhados, comprometidas com a produção e disseminação de um conhecimento que pretenda ser contra-hegemônico (Santos, 2007).

Metodologia

Estudo de caso de dois grupos da UNILA (Yin, 2001; Stake, 1998).

Com a realização de observação participante, entrevistas, análise documental e grupo de discussão focalizada, foi possível identificar as diferentes formas de a UNILA abordar a interculturalidade, assim como a produção e disseminação do conhecimento.

Resultados e conclusões

Entre as análises desenvolvidas, ressalta-se que a interculturalidade tem potencial de desafiar a hegemonia por possibilitar: i) no contexto estudado – revitalização de línguas indígenas e o sentimento de pertença a uma identidade latino-americana que coopera para uma reconstrução do entendimento sobre processos históricos; ii) na produção do conhecimento – pressão por mudanças nos modos tradicionais de fazer trabalhos acadêmicos (por escrito, artigos científicos, em línguas hegemônicas), alternativas à geopolítica do conhecimento e a presença de óticas que vão além do que é publicado nos mídias e nos livros; por fim, iii) na disseminação do conhecimento – desafia a visão do docente como figura central, aulas descontextualizadas são questionadas pela dinâmica da diversidade, uma relação mais próxima e sensível à sociedade como alteridade.

A nível de conclusão, foram construídas – pelos contributos da busca pela interculturalidade no contexto específico da UNILA – seis sugestões de mudanças para a produção e disseminação do conhecimento, as quais podem levar a um caminho de ideia alternativa de universidade, pautada por uma concepção contra-hegemônica.

Referências bibliográficas

- Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.
- Benincá, Dirceu, & Santos, Eduardo (2013). O caráter popular da educação superior. In Santos, Eduardo, & Mafra, Jason & Romão, José Eustáquio. Universidade Popular. *Teorias, Práticas e Perspectivas* (pp. 51-79). São Paulo: Liber Livro.
- Dussel, Enrique (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. In Lander, Edgardo (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, Ramon (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (2005). *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança social e as Políticas educativas e sociais*. Porto: Editora Afrontamento.
- Marín, José (2009). Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. *Revista Espaço Pedagógico*, 1, 127-153.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Lander, Edgardo (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-241). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramose, Mogobe (2011). *Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana*. Ensaios Filosóficos. Rio de Janeiro, 4, 6-23.
- Ribeiro, Darcy (2007). *As Américas e a civilização. Processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Segato, Rita Laura (2011). *Brechas descoloniales para una universidad nuestro americana*. Observatório da Jurisdição Constitucional, 1.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2 ed.). Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Onde mora o arco-íris:

jovens LGBTI, clima escolar e o papel das comunidades

Telmo Fernandes¹, António M. Magalhães²

Problematização e objetivos

Apesar da existência de um conjunto de dispositivos legais e subscrição de compromissos internacionais que proporcionam um enquadramento legal protetor da população lésbica, gay, bissexual, trans e intersexo (LGBTI) em Portugal, pouco se sabe ainda, por um lado, acerca das experiências desta população em contexto escolar, e por outro, acerca do clima escolar e acerca das evidências e impacto da implementação destas medidas no âmbito educativo.

A influência do território e do perfil da comunidade educativa nas experiências desta população tem-se constituído recentemente como objeto de análise. Neste estudo pretendeu-se analisar a relação entre alguns indicadores do clima escolar, tal como é percecionado por jovens LGBTI, e fatores de nível local que caracterizam a comunidade escolar, tais como a localização da escola no território, a sua dimensão, a sua tipologia de ensino, mas também a presença de evidências de medidas de combate ao bullying que refiram explicitamente a orientação sexual ou a identidade de género.

123

Contextualização teórica

A igualdade de oportunidades no contexto educativo tem-se estabelecido como uma prioridade nas sociedades democráticas. O papel das escolas na educação para uma cidadania que integre valores como a aceitação da diversidade e o combate à exclusão tem sido reforçado por compromissos assumidos ao nível das autoridades responsáveis a nível nacional e internacional. Uma das preocupações recentes relaciona-se com o combate à discriminação em função da orientação sexual e identidade de género, e a prevenção do bullying homofóbico e transfóbico, por via de campanhas e intervenções organizadas a partir do Estado e da sociedade civil.

Recentemente, alguns estudos têm-se debruçado sobre a realidade de jovens LGBTI em Portugal, designadamente no contexto educativo. Esses estudos adotaram uma diversidade de metodologias, algumas de teor mais qualitativo, desde a análise de discursos de jovens LGBTI em fóruns online, passando por entrevistas com docentes, e discussão focalizada em grupo com jovens; e outras abordagens mais quantitativas, recorrendo a inquéritos por questionário. Um estudo nacional sobre o clima escolar realizado em Portugal revelou que esta é uma população vulnerabilizada por experiências de discriminação e bullying, que nem sempre conta com o apoio de colegas e da escola, e que vivencia sentimentos de insegurança que cerceiam, por um lado a possibilidade de revelar abertamente a sua identidade, e, por outro lado, afetam negativamente o seu sucesso escolar. Sendo demonstrada pela literatura

¹ Mestre em Ciências da Educação, FPCEUP

² Professor Catedrático, FPCEUP

científica a importância do sentimento de pertença a uma comunidade, e tendo em consideração a heterogeneidade que compõe o território nacional, que resulta num acesso diferenciado a recursos e oportunidades de quebrar o isolamento que caracteriza frequentemente a vida desta população, importa perceber como estas dimensões se articulam na avaliação do clima escolar, assim como compreender qual o papel de medidas educativas que articulem de forma explícita a temática da discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género no contexto escolar.

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem de tipo quantitativo, recorrendo a dados recolhidos no âmbito de um estudo nacional sobre o clima escolar para jovens LGBTI+. A amostra por conveniência inclui participantes com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, a frequentar o ensino básico ou secundário em território português durante o ano letivo de 2016/2017. Os dados foram recolhidos nos meses de julho a setembro 2017, através de um formulário disponível online, divulgado em redes sociais. Participaram um total de 663 jovens, que se auto-identificaram como LGBTI ou em questionamento da sua orientação sexual ou identidade de género. A análise secundária dos dados foi feita com recurso ao Software IBM SPSS Statistics 26. A autorização do acesso aos dados foi concedida pela equipa da investigação primária, coordenada pelo autor deste estudo.

Resultados e conclusões

A análise dos dados obtidos permitiu identificar correlações significativas entre variáveis relacionados com o clima escolar, tais como o sentimento de pertença, comentários homofóbicos e sentimento de insegurança, por um lado, e fatores de nível comunitário, tais como a localização da escola (designadamente o facto de se situar numa zona rural ou urbana, ou ser do litoral ou do interior e ilhas), a dimensão da escola e ter havido pelo menos uma aula em que se falaram de temas LGBTI de uma forma positiva.

Os resultados parecem corroborar a ideia de que as experiências destes/as jovens, assim como as respostas da escola às suas necessidades, variam de acordo com a comunidade em que as escolas estão inseridas e com a sua caracterização em termos de estrutura e recursos. Parece indicar, para além disso, que as estruturas locais e diferentes agentes na comunidade podem desempenhar um papel importante na disseminação e implementação de políticas nacionais em matéria de igualdade ao nível do sexo e do género e, como tal, na garantia de um ambiente seguro. A adoção de medidas educativas anti discriminatórias que explicitem estes temas pode como tal potenciar um incremento da visibilidade e bem-estar destes/as jovens, contrariando ao mesmo tempo o acesso desigual a recursos e o peso da discriminação que se faz sentir em comunidades escolares de territórios mais desfavorecidos.

Referências bibliográficas

António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcasa, D. & Moleiro, C. (2012). Bullying Homofóbico no Contexto Escolar em Portugal. In *Psicologia*, XXVI (1) (pp. 11-32). Lisboa: Edições Colibri

Ávila, Rubén (2018). *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels: IGLYO.

Bronfenbrenner, Urie (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249): Jessica Kingsley Publishers.

Cheng, Hui G. & Phillips, Michael R. (2014). Secondary analysis of existing data: opportunities and implementation. *Shangai Archives of Psychiatry*, 26, 371-375. doi:10.11919/j.issn.1002-0829.214171

Costa, Pedro Alexandre & Davies, Michelle (2012). Portuguese Adolescents' Attitudes Toward Sexual Minorities: Transphobia, Homophobia, and Gender Role Beliefs. *Journal of Homosexuality* 59:10: 1424-1442.

Freitas, Daniela (2019). Discriminação e proteção em jovens de minorias étnicas e sexuais em Portugal. In Andrade, C., Gato, J., Faria, L., Matias, M. & Coimbra, S. (Orgs.). *Olhares sobre a Psicologia Diferencial* (pp. 71-86). Porto: Mais Leitura.

Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Marinho, I., Nunes, D., Pizmony-Levy, O. & Freeman, C. (2019). “The Worst Part Was Coming Back Home and Feeling Like Crying”: Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Trans Students in Portuguese Schools. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2019.02936

ILGA Portugal (2018a). *Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar para Jovens LGBTI+ 2016-2017*. Retirado em junho, 16, 2020 de enae.ilga-portugal.pt

Magalhães, António & Stoer, Stephen R. (2005). *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

Pizmony-Levy, O., Rogel, A. & Shilo, G. (2019). Pride and the True Colours of the Holy Land: School Climate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students in Israel. *International Journal of Educational Development* (70). 1-10. Elsevier.

Russell, Stephen (2011). Challenging homophobia in schools: policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista* (39): 123-138.

Contactos: telmof@gmail.com antonio@fpce.up.pt